CENTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS
DE DOUTORAMENTO E AVANZADOS
DA USC (CIEDUS)

TESIS DOCTORAL

FORMACIÓN E INSERCIÓN SOCIO-LABORAL DE LOS GRADUADOS EN PEDAGOGÍA. DE LAS EXPECTATIVAS A LA REALIDAD

Jesús García Álvarez

ESCUELA DE DOCTORADO INTERNACIONAL

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE COMPOSTELA

2018

Esta tesis doctoral es el resultado de la investigación llevada a cabo por el autor, gracias a la concesión de una Beca de Formación del Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (BOE 21/11/2013).

DECLARACIÓN DEL AUTOR DE LA TESIS

Formación e inserción socio-laboral de los graduados en Pedagogía.
De las expectativas a la realidad

D. Jesús García Álvarez

Presento mi tesis, siguiendo el procedimiento ajustado al Reglamento, y declaro que:

1) La tesis abarca los resultados de la elaboración de mi trabajo.
2) De ser el caso, en la tesis se hace referencia a las colaboraciones que tuvo este trabajo.
3) La tesis es la versión definitiva presentada para su defensa y coincide con la versión enviada en formato electrónico.
4) Confirmo que la tesis no incurre en ningún tipo de plagio de otros autores ni de trabajos presentados por mí para la obtención de otros títulos.

En Santiago de Compostela, 10 de abril de 2018.

Fdo. Jesús García Álvarez

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

AUTORIZACIÓN DEL DIRECTOR

Formación e inserción socio-laboral de los graduados en Pedagogía.
De las expectativas a la realidad

D. Miguel A. Santos Rego

INFORMA:

Que la presente tesis, se corresponde con el trabajo realizado por D. ***Jesús García Álvarez****, bajo mi dirección, y autorizo su presentación, considerando que reúne los requisitos exigidos en el Reglamento de Estudios de Doctorado de la USC, y que como director de esta no incurre en las causas de abstención establecidas en la Ley 40/2015.*

En Santiago de Compostela, 10 de abril de 2018

Fdo. Miguel A. Santos Rego

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis es la representación final de una intensa etapa de desarrollo, no solo académico, sino también personal y profesional. Deseo que las primeras líneas sirvan para expresar mi gratitud a todas aquellas personas que, de un modo u otro, han contribuido a que el presente trabajo vea la luz. Sin duda, representa un largo viaje, uno que no podría haber asumido sin la ayuda de los que a continuación merecen mis palabras.

A mi director de tesis, el profesor Miguel A. Santos, por todo el tiempo dedicado, por la ayuda y orientación, por su paciencia y entera disponibilidad, por la confianza depositada en mí, por demostrar una clara preocupación por el avance de esta tesis y por constituir un sólido referente dentro de la universidad. Es un honor que hayas aceptado formar parte de este trabajo.

A la profesora Mar Lorenzo, por ser quien de despertar en mí el espíritu investigador, por apoyarme, por el esfuerzo y permanente dedicación, por la implicación con esta tesis y haber aportado tanto de forma incondicional. Sin tu ayuda no hubiera sido posible, este trabajo también te pertenece.

A la Facultad de Ciencias de la Educación de la USC, institución donde, además de formarme, he realizado este trabajo, por abrirme sus puertas y permitirme acceder a su alumnado y recoger la información necesaria para esta investigación.

A todo el Grupo de Investigación ESCULCA, en especial a Ana, Gabriela, Ígor, Jesica y Leticia, con los que he tenido la suerte de compartir mi día a día. Gracias por estar ahí y hacerlo todo más llevadero, sois la mejor compañía que podría haber deseado.

A los amigos que habéis compartido conmigo todos estos años, en especial Elvio, María, Andrea, Luis, Sandra, Gabriel y Olaya, por vuestro apoyo constante y desinteresado, por los ánimos y momentos de desahogo, en definitiva, por saber estar ahí.

Y a mi familia. A vosotros simplemente por todo. A mis padres, Carmen y Jesús, por la vida, el amor y la entrega constante. A mis hermanas, María y Begoña, por ser un ejemplo de vida. A mi madrina, María, por estar siempre ahí. Y a mi sobrino, Yago, por transmitirme su incesante alegría. Sois el principal motivo de que haya llegado hasta aquí.

Gracias a todos por haber hecho posible este trabajo.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

La principal meta de la educación es crear hombres capaces de hacer cosas nuevas y no simplemente de repetir lo que han hecho otras generaciones: hombres creadores, inventores y descubridores. La segunda meta de la educación es formar mentes que puedan ser críticas, que puedan verificar y no aceptar todo lo que se les ofrece.

Jean Piaget

El desarrollo como libertad se enfoca en la libertad para lograr los objetivos en la vida que una persona elige con su razonamiento.

Amartya Sen

...la educación debería proporcionarnos los elementos necesarios para desenvolvernos de manera eficaz en ese diálogo multinacional, como "ciudadanos del mundo".

Martha C. Nussbaum

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

FORMACIÓN E INSERCIÓN SOCIO-LABORAL DE LOS GRADUADOS EN PEDAGOGÍA. DE LAS EXPECTATIVAS A LA REALIDAD

RESUMEN

La escasa preocupación de las universidades por el seguimiento de la actividad profesional de sus egresados está en el origen de la cuestión de fondo que se aborda en la Investigación. En este sentido, el objetivo de la tesis es analizar una serie de variables que intervienen en el proceso de inserción sociolaboral de los graduados en Pedagogía por la *Universidade de Santiago de Compostela*. Con un enfoque metodológico mixto, en el que se combinan técnicas e instrumentos de carácter cuantitativo y cualitativo, examinamos la percepción y expectativas de estudiantes de último curso, egresados, y empleadores, o responsables de formación de distintas organizaciones ligadas a este ámbito profesional. Aunque los resultados informan de una elevada satisfacción con la formación recibida en la universidad, los índices de empleabilidad en el egreso no son los esperables. Entre las conclusiones, destacamos la necesidad de ajustar el aprendizaje a las exigencias reales del sector productivo, junto al establecimiento de mecanismos que permitan a las empresas trasladar sus demandas a las universidades, generando así nuevos ejes de investigación y formando a los graduados en un marco sólido y coherente con las exigencias derivadas del mercado de trabajo.

Palabras clave: Pedagogía; inserción laboral; graduados; universidad; mercado laboral; educación superior.

FORMACIÓN E INSERCIÓN SOCIO-LABORAL DOS GRADUADOS EN PEDAGOXÍA. DAS EXPECTATIVAS Á REALIDADE

RESUMO

A escasa preocupación das universidades polo seguimento da actividade profesional dos seus egresados está na orixe da cuestión de fondo que se aborda na Investigación. Neste senso, o obxectivo da tese é analizar unha serie de variables que interveñen no proceso de inserción sociolaboral dos graduados en Pedagoxía pola Universidade de Santiago de Compostela. Cun enfoque metodolóxico mixto, no que se combinan técnicas e instrumentos de carácter cuantitativo e cualitativo, examinamos a percepción e expectativas de estudantes de último curso, egresados, e empregadores, ou responsables de formación de distintas organizacións ligadas a este ámbito profesional. Aínda que os resultados informan dunha elevada satisfacción coa formación recibida na universidade, os índices de empregabilidade no egreso non son os esperables. Entre as conclusións, destacamos a necesidade de axustar a aprendizaxe ás esixencias reais do sector produtivo, xunto ao establecemento de mecanismos que permitan ás empresas trasladar as súas demandas ás universidades, xerando así novos eixos de investigación e formando aos graduados nun marco sólido e coherente coas esixencias derivadas do mercado de traballo.

Termos chave: Pedagoxía; inserción laboral; graduados; universidade; mercado laboral; educación superior.

TRAINING AND SOCIO-LABOUR INTEGRATION OF PEDAGOGY DEGREE GRADUATES. FROM EXPECTATIONS TO REALITY

ABSTRACT

The little concern of universities for monitoring the professional activity of its graduates is at the origin of the issue which is addressed in this research. In this sense, the aim of the thesis is to analyze a series of variables that take part in the process of social and labour insertion of the *Universidade de Santiago de Compostela* graduates. With a mixed methodological approach, in which quantitative and qualitative techniques and instruments are combined we examine the perception and expectations of senior students, graduates and employers or those responsible for training of different organizations linked to this professional field. Although the results report a great satisfaction with the training received at the University, the employability rates after the graduation degree are not the expected. We conclude by highlighting the need of adjust the learning to the actual demands of the productive sector, together with the establishment of mechanism that allow the companies to transfer its demands to the universities, generating new lines of research and training graduates in within a framework solid and consistent with the demands derived from the labour market.

Keywords: Pedagogy; labour insertion, graduates, university, labour market, higher education.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ÍNDICE

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

INDICE DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN 27

CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN Y TRABAJO EN EUROPA 33

1.1. DIMENSIÓN SOCIOEDUCATIVA DEL TRABAJO EN EL CONTEXTO EUROPEO 35

1.1.1. Evolución de la concepción educativa del trabajo 35

1.1.2. Dialéctica entre educación y trabajo 42

1.1.3. El papel de la educación ante las dificultades del trabajo 49

1.2. AJUSTE ENTRE FORMACIÓN Y TRABAJO EN EL EEES 55

1.2.1. La adaptación del EEES al mercado de trabajo 55

1.2.2. Estrategias de ajuste entre educación superior y mercado de trabajo 62

1.2.3. Nuevos retos ante la educación superior en España 70

1.3. FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN PROFESIONAL EN EL EEES 76

1.3.1. Formación permanente y empleabilidad en el EEES 76

1.3.2. Funciones pedagógicas de la formación continua en el EEES 82

1.3.3. Determinantes de calidad de la formación permanente en el EEES 87

CAPÍTULO 2. MERCADO LABORAL Y EMPLEO EN LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI 93

2.1. PROFESIONALIZACIÓN, MERCADO LABORAL Y EMPLEO 95

2.1.1. Situación actual y funcionamiento del mercado laboral 95

2.1.2. Trabajo y empleo. 103

2.1.3. Búsqueda y acceso al empleo 109

2.1.4. Factores condicionantes para el acceso al empleo 116

2.2. POLÍTICAS ACTIVAS DE EMPLEO 121

2.2.1. Políticas de empleo. Concepto y clasificación 121

2.2.2. Políticas activas para fomentar el empleo. Marco legislativo 124

2.2.3. Implicaciones de las políticas activas en la educación superior 130

2.3. ORIENTACIÓN PROFESIONAL, FORMACIÓN Y EMPLEO 137

2.3.1. Orientación y formación para el empleo 137

2.3.2. El proyecto profesional en la gestión de la formación universitaria 143

2.3.3. El capital social en el acceso al empleo de los graduados universitarios 149

CAPÍTULO 3. EL MERCADO LABORAL Y LA PEDAGOGÍA: PLAN DE ESTUDIOS DE PEDAGOGÍA Y ADAPTACIÓN AL EEES 157

3.1. LA LEY ORGÁNICA DE UNIVERSIDADES (LOU) Y EL EEES 159

3.2. EL EEES COMO NUEVO REFERENTE DE LA UNIVERSIDAD EN EUROPA 163

3.2.1. Europa y la educación superior: de la Declaración de Bolonia al EEES 163

3.2.2. Estructuras organizativas de las titulaciones europeas 168

3.2.3. La integración del sistema universitario español en el EEES 173

3.2.4. El Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos 179

3.3. LA NUEVA ESTRUCTURA DE LOS ESTUDIOS DE PEDAGOGÍA EN ESPAÑA 184

3.3.1. Breve reseña histórica sobre el plan de estudios de Pedagogía y su estructura... 184

3.3.2. Diseño de las titulaciones de grado en Pedagogía 187

3.3.3. La estructura de los estudios de grado en Pedagogía 192

3.3.4. Definición de los objetivos del título de grado en Pedagogía 199

3.3.5. Los estudios universitarios oficiales de posgrado en el campo de la Pedagogía .. 203

3.3.6. Criterios e indicadores de calidad de la titulación de Pedagogía 206

CAPÍTULO 4. EL PERFIL PROFESIONAL DEL PEDAGOGO 215

4.1. PERFILES FORMATIVO-PROFESIONALES DEL PEDAGOGO 217

4.1.1. Perfiles formativos de los titulados en Pedagogía 217

4.1.2. Perfiles profesionales de los titulados en Pedagogía 223

4.1.3. Funciones propias de los perfiles de los titulados en Pedagogía 232

4.2. COMPETENCIAS GENERALES Y ESPECÍFICAS DEL PEDAGOGO ... 236
4.2.1. Competencias transversales: instrumentales, interpersonales y sistémicas ... 236
4.2.2. Las competencias específicas en el ámbito de la Pedagogía ... 241
4.2.3. Valoración de las competencias del título de Pedagogía ... 249
4.3. ÁMBITOS PROFESIONALES DEL PEDAGOGO ... 255
4.3.1. Ámbitos de intervención de los titulados en Pedagogía ... 255
4.3.2. Contextos de referencia de los titulados en Pedagogía en el mercado laboral ... 262
CAPÍTULO 5. INSERCIÓN LABORAL DE LOS TITULADOS EN PEDAGOGÍA ... 269
5.1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA "INSERCIÓN LABORAL" ... 271
5.1.1. Aproximación conceptual a la "inserción laboral" ... 271
5.1.2. Políticas y programas de inserción laboral en el EEES ... 276
5.1.3. La inserción laboral de los titulados universitarios ... 284
5.1.4. Los estudios de inserción laboral en el nuevo marco de Convergencia Europea ... 296
5.2. LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS TITULADOS EN PEDAGOGÍA ... 304
5.2.1. El proceso de inserción laboral de los titulados en Pedagogía ... 304
5.2.2. Situación laboral de los titulados en Pedagogía en el mercado laboral ... 309
5.2.3. Valoración de los principales factores que intervienen en la inserción laboral de los titulados en Pedagogía ... 314
CAPÍTULO 6. LA DIMENSIÓN EMPÍRICA DEL ESTUDIO ... 319
6.1. CONTEXTUALIZACIÓN ... 321
6.2. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS ... 329
6.3. MÉTODO ... 331
6.4. FASES DEL PROCESO ... 335
6.5. PROCEDIMIENTO ... 337
6.5.1. Participantes ... 337

6.5.2. Descripción de los instrumentos de investigación 338

6.5.2.1. Justificación y análisis de los cuestionarios 338

6.5.2.2. Justificación y análisis del grupo de discusión 356

6.5.3. Procedimiento de aplicación de los instrumentos 359

6.5.4. Procedimiento para la codificación y análisis de datos 361

CAPÍTULO 7. FORMACIÓN E INSERCIÓN SOCIOLABORAL DE LOS GRADUADOS EN PEDAGOGÍA. UN ESTUDIO DE CASO EN LA USC 363

7.1. LAS BASES DEL ESTUDIO DE CASO 365

7.2. FORMACIÓN E INSERCIÓN LABORAL: LA VALORACIÓN DE ALUMNOS Y EGRESADOS 367

7.2.1. Perfil del alumnado del Grado en Pedagogía 367

7.2.2. Percepción y grado de satisfacción de estudiantes y egresados con la formación 371

7.2.3. Expectativas de los estudiantes del grado en Pedagogía 376

7.2.4. Contribuciones del Grado en Pedagogía a la inserción laboral de los graduados 378

7.2.5. Dificultades ante la inserción laboral de los graduados en Pedagogía ... 384

7.2.6. Relación entre las competencias específicas del grado en pedagogía y la ocupación 386

7.2.7. Nivel de conocimiento y utilización de los recursos de búsqueda y acceso al empleo 390

7.3. LA VALORACIÓN DE LOS EMPLEADORES SOBRE LA FORMACIÓN E INSERCIÓN LABORAL DE LOS GRADUADOS EN PEDAGOGÍA 394

7.3.1. Situación de los graduados en Pedagogía en el mercado de trabajo 397

7.3.2. Competencias esenciales para la inserción laboral de los graduados 399

7.3.3. Competencias del graduado en Pedagogía más valoradas por el mercado de trabajo 401

7.3.4. Formación universitaria recibida por los graduados en Pedagogía 403

7.3.5. La Facultad y la mejora de la inserción laboral de los graduados en Pedagogía 405
7.3.6. Retos de futuro para el profesional de la Pedagogía 409
7.3.7. Valoración general de empleadores y responsables de formación 410
7.4. DISCUSIÓN 413
CONCLUSIONES 429
CONCLUSIONS 443
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 455
ANEXOS 507
ANEXO I 509
ANEXO II 517
ANEXO III 527
ANEXO IV 531
ANEXO V 555

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ÍNDICE DE TABLAS, FIGURAS Y GRÁFICOS

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Objetivos estratégicos de promoción del empleo 40
Tabla 2: Repercusiones de la empresa como agente formativo.....45
Tabla 3: Estrategias de ajuste entre educación superior y mercado de trabajo.....69
Tabla 4: Desafíos de la educación superior ante la sociedad del conocimiento 71
Tabla 5: Funciones profesionales y sociales de la formación permanente 78
Tabla 6: Objetivos en materia de calidad de la formación permanente en la educación superior 89
Tabla 7: Indicadores significativos de la situación laboral en Galicia 102
Tabla 8: Activos ocupados por nivel de formación, grupos de edad y sexo en Galicia.....103
Tabla 9: Activos parados por nivel de formación alcanzado en Galicia 107
Tabla 10: Factores que inciden en el acceso al empleo 119
Tabla 11: Medidas para favorecer la empleabilidad de los jóvenes 128
Tabla 12: Líneas de actuación de las políticas activas de empleo 133
Tabla 13: Gasto público en políticas de empleo en la UE.....134
Tabla 14: Competencias necesarias en la definición del proyecto profesional 147
Tabla 15: Estructura básica de las enseñanzas universitarias en el EEES 174
Tabla 16: Propuesta de bloques troncales para el Grado en Pedagogía 194
Tabla 17: Estructura general del Grado en Pedagogía.....195
Tabla 18: Estructura del Grado en Pedagogía de la Universidad de Santiago de Compostela.....197
Tabla 19: Principales ámbitos de la formación de posgrado en Educación.....205
Tabla 20: Correspondencia entre perfiles formativos y materias del Grado en Pedagogía-USC 222
Tabla 21: Funciones y tareas propias de los titulados en Pedagogía 233
Tabla 22: Competencias genéricas de los graduados universitarios 240
Tabla 23: Diferencias en la consistencia de competencias ANECA/Grado en Pedagogía-USC 248
Tabla 24: Contextos de referencia del Graduado en Pedagogía 263
Tabla 25: Actividades económicas de mayor ocupación.....264
Tabla 26: Los cuatro pilares de la política de empleo en la Unión Europea 277
Tabla 27: Programas europeos de Formación 283
Tabla 28: Agencias para la Calidad del Sistema Universitario españolas 286
Tabla 29: Tasa de activos, ocupados y parados en el primer trimestre de 2017.....288

Tabla 30: Últimos estudios realizados sobre la inserción laboral de los graduados en España.....298
Tabla 31: Estudios e informes sobre la inserción laboral de los universitarios 322
Tabla 32: Esquema tipológico de investigación 333
Tabla 33: Instrumentos de investigación 334
Tabla 34: Distribución anual de la participación en función de la promoción 337
Tabla 35: Matriz de Componentes Rotados Escala 1 341
Tabla 36: Indicadores de bondad de ajuste del modelo de la Escala 1 342
Tabla 37: Matriz de Componentes Rotados Escala 2 344
Tabla 38: Indicadores de bondad de ajuste del modelo de la Escala 2 345
Tabla 39: Matriz de Componentes Rotados Escala 3 346
Tabla 40: Indicadores de bondad de ajuste del modelo de la Escala 3 347
Tabla 41: Matriz de Componentes Rotados Escala 4 348
Tabla 42: Indicadores de bondad de ajuste del modelo de la Escala 4 349
Tabla 43: Dimensiones y variables que estructuran el cuestionario de estudiantes 350
Tabla 44: Matriz de Componentes Rotados Escala 1 352
Tabla 45: Matriz de Componentes Rotados Escala 2 354
Tabla 46: Dimensiones y variables que estructuran el cuestionario de egresados 355
Tabla 47: Ámbitos profesionales del Grado en Pedagogía de la USC 357
Tabla 48: Perfil de las empresas 357
Tabla 49: Cuestiones abordadas en el grupo de discusión 358
Tabla 50: Datos básicos de aplicación del cuestionario dirigido a estudiantes 359
Tabla 51: Evolución del motivo de elección de estudios por promoción 369
Tabla 52: Posibilidades de realizar de nuevo los mismos estudios 371
Tabla 53: Correlaciones entre índices escalares y posibilidad de cursar los mismos estudios.....373
Tabla 54: Competencias específicas del grado en Pedagogía de la USC 387
Tabla 55: Tabla de correlaciones entre competencias específicas y relación empleo-estudios 389
Tabla 56: Estadísticos descriptivos sobre conocimiento de recursos 391
Tabla 57: Correlaciones entre recursos de búsqueda/acceso al empleo y situación laboral.....393
Tabla 58: Dimensiones y términos que estructuran el grupo de discusión.....396
Tabla 59: Formación profesional frente a formación universitaria 398
Tabla 60: El pedagogo en el mercado de trabajo.....398

Tabla 61: Competencias importantes para empleadores 400
Tabla 62: Competencias del graduado en Pedagogía 401
Tabla 63: Competencia transversal de trabajo en equipo 402
Tabla 64: La formación específica en el Grado de Pedagogía 404
Tabla 65: La especialización en el Grado de Pedagogía 405
Tabla 66: Conexión universidad-mercado de trabajo 406
Tabla 67: La participación de expertos en el curriculum académico 406
Tabla 68: El Prácticum en los estudios de Pedagogía 407
Tabla 69: La tutorización del Prácticum 407
Tabla 70: La conexión del TFG con el Prácticum 408
Tabla 71: La orientación en los estudios de Pedagogía 408
Tabla 72: El reconocimiento social de la Pedagogía 409
Tabla 73: El itinerario profesional de los graduados en Pedagogía 410
Tabla 74: Inserción laboral de los pedagogos según datos del centro y MECD 415
Tabla 75: Comparativa de estudios sobre inserción laboral de los pedagogos 417
Tabla 76: Comparativa de competencias transversales según estudio 420
Tabla 77: Comparativa de las competencias específicas 422

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Evolución del número de empleos en el mercado de trabajo español 37
Figura 2: Cambio de trayectoria en el acceso al empleo 152
Figura 3: Estructura de las enseñanzas universitarias en el EEES 169
Figura 4: Responsabilidades en el proceso de diseño de titulaciones EEES 183
Figura 5: Enfoque metodológico del estudio 332
Figura 6: Fases del proceso de investigación 335
Figura 7: Descripción gráfica del proceso de investigación 336
Figura 8: Análisis Factorial Confirmatorio Escala 1 342
Figura 9: Análisis Factorial Confirmatorio Escala 2 345
Figura 10: Análisis Factorial Confirmatorio Escala 3 347
Figura 11: Análisis Factorial Confirmatorio Escala 4 349
Figura 12: Términos más frecuentes en el discurso de empleadores 411

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Elementos sobre los que interviene la Pedagogía Laboral 44
Gráfico 2: Población desempleada en Europa 50
Gráfico 3: Modelo de la Triple Hélice.....63
Gráfico 4: Vértices en la estructuración de las enseñanzas en torno al EEES.....171
Gráfico 5: Organización de las titulaciones del EEES en relación al ámbito pedagógico 189
Gráfico 6: Motivos de elección de la carrera.....368
Gráfico 7: Nivel de estudios alcanzado por las madres y los padres del alumnado de Pedagogía 370
Gráfico 8: Valoración de la formación recibida por parte de los egresados 374
Gráfico 9: Evolución de la satisfacción de los graduados en Pedagogía.....375
Gráfico 10: Ámbitos laborales de preferencia para el alumnado de Pedagogía 377
Gráfico 11: Resumen de la situación académico-laboral del graduado en Pedagogía por la USC 380
Gráfico 12: Medias de los aspectos desarrollados por la universidad 383
Gráfico 13: Dificultades percibidas por estudiantes y egresados en relación a su inserción laboral 385
Gráfico 14: Evolución del nivel de importancia concedido a competencias específicas.....388
Gráfico 15: Grado de utilización de recursos 392

INTRODUCCIÓN

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

INTRODUCCIÓN

Este estudio, objeto de tesis doctoral, debe asociarse a la creciente necesidad de identificar la situación del Graduado en Pedagogía por la Universidad de Santiago de Compostela, teniendo en cuenta ciertos factores o variables condicionantes de su inserción laboral. En general, la literatura en torno a la cuestión muestra como desde la implantación de las nuevas titulaciones se ha producido un aumento en la preocupación de diversos organismos de evaluación de la calidad de la educación superior por la realización de este tipo de investigaciones. Tal es el contexto en el que organismos como la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), o la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia (ACSUG), han impulsado iniciativas con el objetivo de evaluar la educación superior considerando el indicador de la inserción laboral de sus graduados.

Por supuesto que el intento de definir un perfil concreto del titulado en Pedagogía sería tarea vana, por cuanto se trata de un campo de actuación en el que proliferan un amplio conjunto de profesionales, todos con funciones y tareas muy variadas dentro del quehacer pedagógico. Estamos ante un profesional que configura su perfil desde el propio contexto laboral; es decir, un profesional que debe su marco de representación al ambiente en el que se desarrolla. No extraña que se aluda a una figura con capacidad de adaptación bastante reconocida, lo que permite su profesionalización en situaciones muy diversas.

No obstante, la profesionalización del graduado en Pedagogía se encuentra en un proceso de convergencia a fin de que inserción laboral y perfiles profesionales lleguen a ajustarse convenientemente. De una parte, la inserción laboral se ve condicionada por cambios sociales y políticos, origen de marcos laborales de inestabilidad y de fluctuaciones que en nada favorecen a la población universitaria. De otra, tanto los perfiles formativos como profesionales de la Pedagogía se encuentran ante un panorama de incertidumbre derivado de un sistema en proceso de clarificación y evaluación.

Es bien sabido que la adaptación del sistema universitario español al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se llevó a cabo mediante la redefinición del catálogo de titulaciones existente. Dicho proceso trajo consigo una transformación de la estructura universitaria como consecuencia de la promulgación de los Reales Decretos de estudios oficiales de grado y de posgrado. Estos decretos reactualizaron el

marco jurídico que posibilitó a las universidades la estructuración, con flexibilidad y cierta autonomía, de las enseñanzas oficiales pensando en una senda de armonización más coherente en el ámbito europeo.

Sin embargo, la organización de los programas requiere identificar en qué medida se han alcanzado los objetivos inicialmente planteados. Desde un punto de vista práctico, la universidad asume como objetivo participar en el desarrollo personal y formativo de su alumnado con la finalidad de capacitarlo para su inserción laboral. Fue así que la propuesta de estructuración de las nuevas enseñanzas de Grado asumió explícitamente que lo fundamental pasaba por favorecer la empleabilidad y la ocupabilidad de los futuros graduados. El propósito era inequívoco: armonizar el sistema de educación superior y favorecer la movilidad de docentes, discentes e investigadores.

Ahora bien, sustituir un sistema, como el español, de difícil comparación en Europa, requirió de una colaboración constante entre diversos organismos, a la vista, sobre todo, de la gran preocupación por la adecuación de los nuevos títulos. También dentro del ámbito de la educación se percibió la necesidad de aumentar tal colaboración y fue la ANECA, como organismo de referencia, quien propuso una serie de condiciones y orientaciones generales para facilitar este proceso de asunción y adaptación del proyecto. Fue mediante convocatoria del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte que este organismo ofreció la oportunidad de analizar y estudiar la prospectiva de estos estudios. Después de un riguroso análisis, resultó un informe sobre el título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Ese fue el primer intento por conocer las consecuencias de la nueva implantación de títulos, por lo que se le ha considerado como el documento-marco en la arquitectura teórica de la Tesis Doctoral.

Puede decirse que no ha habido otro intento de analizar este proceso de implantación, al menos desde organismos públicos. En la Comunidad Autónoma de Galicia, el último de los estudios realizados por la ACSUG sobre los procesos de inserción laboral de los titulados procede del año 2016. Por tanto, los únicos indicadores que tenemos sobre lo que aquí interesa de los graduados son, por un lado, los índices de inserción laboral (a pesar de que solo apuntan generalidades) y, por otra, los estudios al respecto en diversas universidades.

Desde la graduación, el ámbito de la educación superior y su conocimiento ha estado presente en nuestro ánimo investigador. En tal sentido, de las diversas

transiciones por las que pasa todo individuo, la transición a la vida activa, es una de las verdaderamente críticas, máxime ante la situación del actual mercado de trabajo. Y si añadimos la reciente aparición de un nuevo "sistema de capacitación laboral" el cuadro se perfila más complejo. Esta transición se vincula a ciertos factores o elementos que merecen reflexión; ahí contamos los aspectos que dificultan el proceso de inserción laboral, las preferencias académico-laborales, el grado de conocimiento de recursos y técnicas para la busca de empleo, la situación académico-laboral, la valoración de competencias transversales y específicas, la consideración acerca de determinados factores importantes para la empleabilidad, o el mismo nivel de satisfacción general con la formación. Es aquí donde se sitúa el núcleo del estudio, junto a la identificación de elementos que permiten representar la realidad percibida por los graduados, cuestión imposible de obviar cuando se habla de su futuro.

Este es, pues, el punto de partida de la Tesis. Ha sido desde una minuciosa revisión bibliográfica y la definición del objeto de análisis que hemos diseñado nuestra investigación. El objetivo estaba claro y no era otro que construir una determinada realidad mediante la identificación e interpretación de las percepciones y expectativas del alumnado de último curso del Grado en Pedagogía de la *Universidade de Santiago de Compostela*, de sus egresados, así como de empleadores y responsables de formación que en sus organizaciones cuentan con este titulado. A tal efecto, se planteó una metodología descriptiva, de alcance longitudinal, que ha incluido la aplicación de varios instrumentos y el posterior análisis de datos. Teniendo muy claro que las conclusiones, aun siendo consistentes, han de favorecer un salto adelante motivacional en forma de nuevas preguntas que señalen vías por donde ahondar en un tema de gran interés personal y continuar adquiriendo experiencia analítica y metodológica para acompañar la realización de futuros trabajos de investigación.

En cuanto a la estructura de la investigación, dos son las partes que la configuran. La primera, basada en la construcción del marco teórico-conceptual que sustenta el trabajo, y la segunda, soportada por el estudio empírico. En ellas se integran los distintos capítulos que marcan la secuencia y favorecen una visión del conjunto.

La primera parte comprende cinco capítulos. En el primero, analizamos la relación entre educación y trabajo, sobre todo en relación con la dimensión socioeducativa del trabajo en el contexto europeo, al ajuste entre formación y trabajo en el EEES, el modo como se entiende en este nuevo contexto de educación superior

la formación y actualización profesional. En el segundo capítulo, profundizamos en la actual relación entre el mercado laboral y el empleo, centrándonos en la situación y condiciones que caracterizan el mercado de trabajo de los titulados universitarios, las políticas activas de empleo que favorecen su inserción, y el papel de la orientación profesional y de la formación para el empleo. Ya en el tercer capítulo, procedemos con el análisis del mercado de trabajo para los graduados en Pedagogía, desde la Ley Orgánica de Universidades (LOU) hasta la nueva estructura de los estudios pedagógicos de grado en el contexto español. Por su parte, en el cuarto de los capítulos se describe la figura profesional del pedagogo, referenciando sus perfiles formativos y profesionales, competencias generales y específicas, y ámbitos en los que se desarrolla profesionalmente. Concluimos el marco teórico (quinto capítulo) ocupándonos de la inserción laboral, y para ello nos valemos de datos proporcionados por agencias, observatorios de empleo, administraciones e investigadores en el campo.

En la segunda parte, a base de los capítulos sexto y séptimo, contextualizamos el estudio empírico y justificamos su realización. Asimismo, definimos los objetivos, desde el más general al más específico, y esbozamos un enfoque de estudio orientativo y basado en una serie de pautas para su ejecución. Naturalmente, incluimos el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos en relación con las valoraciones de alumnos, egresados, y empleadores o responsables de formación. Finalmente, elaboramos un constructo teórico en función de la realidad analizada y gracias al cual hemos podido proyectar convenientemente las conclusiones y los posibles canales de intervención.

Creemos estar, pues, en condiciones de iniciar el relato de nuestro estudio, ordenado y sistematizado de acuerdo con soportes epistémicos sólidos. Lo cual no impide la consideración dialéctica de la inserción laboral, esto es, una cuestión susceptible de examen académico, pero no exenta de controversia política y social. Y no solo, pero también por ella, debe ser objeto de escrutinio científico en un marco cognitivo de horizontes poco previsibles. Han sido años de trabajo y esfuerzo continuados que damos por muy bien empleados al servicio de la búsqueda del conocimiento en la Educación Superior, vinculándolo en este caso a una razonada explicación de la Pedagogía como grado académico y campo de desarrollo profesional.

CAPÍTULO 1

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN Y TRABAJO EN EUROPA

1.1. DIMENSIÓN SOCIOEDUCATIVA DEL TRABAJO EN EL CONTEXTO EUROPEO

1.1.1. Evolución de la concepción educativa del trabajo

Hasta mediados del siglo XVII el trabajo se concebía como una actividad económica familiar (Sennett, 2006). Las tareas a desarrollar se correspondían con las realizadas por los padres o antecesores de manera que el aprendizaje era, principalmente, por observación e imitación. Los métodos de transmisión de conocimientos carecían de sistematicidad y la tendencia laboral se inclinaba hacia la estabilidad y el conservadurismo.

A partir de este momento, la realidad comienza a cambiar y el trabajo pasa a entenderse, también, al margen de la unidad familiar. En los siglos XVII y XVIII se instaura el capitalismo mercantil, y el comercio se constituye como actividad económica de primer orden (Fraile, 2002). La formación realizada principalmente a través de la familia pasa a desarrollarse en las fábricas; transformando el conocimiento en un elemento más profundo y no limitado a la imitación y observación (Wollschläge, 2004).

En este contexto, surge la empresa comercial como unidad organizada, con el principal objetivo de desarrollar el comercio en el ámbito internacional. Con la aparición de las fábricas, los procesos productivos sufren una transformación total. El trabajo en ellas, ahora más mecánico, necesita de un gran número de trabajadores, gestándose así las primeras grandes sociedades y mercados monopolistas. Este aumento en la complejidad de los procesos que se llevaban a cabo en las empresas requería de trabajadores con mayor capacitación, hecho que motivó la aparición de las primeras escuelas dirigidas por las propias fábricas (Campillo, 2003).

Ya en el siglo XX, las escuelas de artes y oficios, con métodos de enseñanza más sistemáticos, se convierten en los principales núcleos de formación. Estas capacitaban al individuo, impartiendo contenidos fundamentalmente pragmáticos que le permitían ejercer su profesión y aumentar el rendimiento productivo de las fábricas (Montero, 1998). Sin embargo, el conocimiento que se poseía del área de trabajo era limitado, restringiéndose aquellas prácticas que pudiesen ampliar la visión del individuo sobre la empresa (Gallart, 2006).

El crecimiento producido en esta época es tan notorio que puede percibirse con claridad la diferencia entre la figura de empresario y la del dueño del capital. Así, la empresa se concibe ahora como unidad financiera y de decisión; buscando inversores que aumenten el capital y permitan la incorporación de innovaciones tecnológicas que la sitúen en un mercado competitivo. Estas necesidades de capital dieron lugar a lo que conocemos como crédito bancario que, posteriormente, para el caso de las empresas en las que el capital necesario era demasiado elevado, conducirían a la agrupación de varios empresarios, que hoy conocemos como Sociedades Anónimas (García Ruiz, 1998).

Con el paso del tiempo y la llegada de nuevos avances tecnológicos y científicos, la formación proporcionada por las empresas deja de satisfacer las necesidades de una sociedad en transición (Becker, 1975). A partir de este momento, es imprescindible adaptarse y proporcionar una formación integral que permita al individuo desarrollar todo su potencial, es decir, no sólo proporcionar aquellas competencias que le permiten desarrollar las funciones que requiere su puesto de trabajo, sino también perfeccionar la propia personalidad (Martínez Usarralde, 2002).

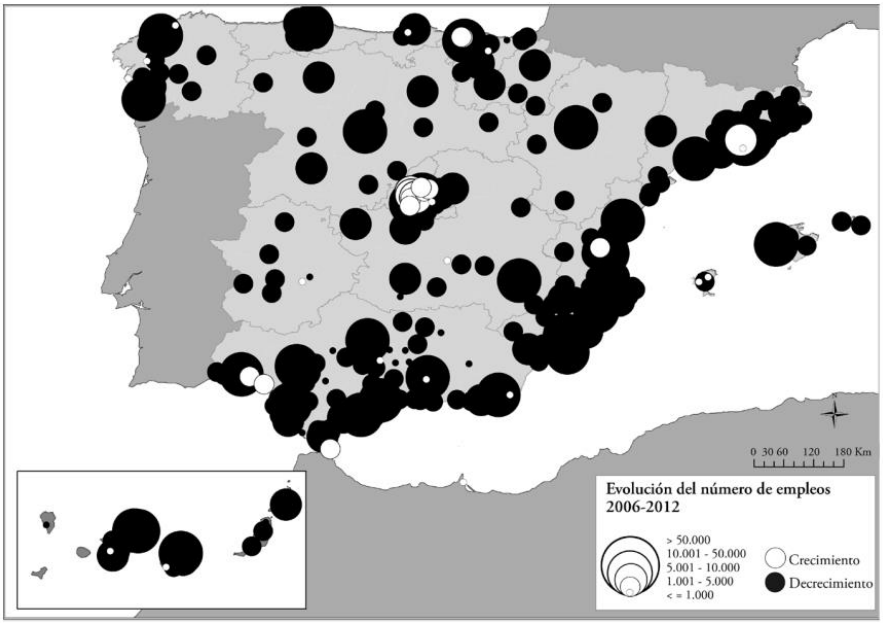
Sin ninguna duda, el papel de las empresas en la actualidad se ha complejizado a causa de la globalización y avance de las nuevas tecnologías de la información. Las transformaciones que se han generado con el desarrollo de las fuerzas productivas han supuesto cambios, estrictamente educativos y profesionales, en la organización de nuestra sociedad (Lucio-Villegas, 1990). La influencia de estos cambios es tal que, a nivel internacional, las autoridades gubernamentales de los diferentes países europeos han tenido que plantear reformas educativas que adecuasen la formación de las nuevas generaciones a las exigencias de la economía global.

La empresa actual, ahora más compleja, está compuesta por un conjunto de factores de producción que organiza el empresario y que se dirigen a la obtención de una serie de objetivos empresariales, teniendo en cuenta la responsabilidad social con el contexto en el que está inserta. Es por ello que no nos referimos a la misma como un elemento aislado, sino como pieza de un entorno sobre el cual tiene escasa influencia pero que, desde luego, condiciona su actividad (factores demográficos, legales, tecnológicos, etc.). Así, el modelo empresarial de hoy propone invertir en proyectos que

desarrollen lo que conocemos como responsabilidad social corporativa, una práctica cada vez más implantada en las empresas de gran tamaño (García Echevarría, 2017).

De igual modo, se observa un decrecimiento en el desarrollo económico debido, en parte, a las crisis financieras mundiales, aunque existen otras causas estructurales como la globalización de los mercados, que también han podido influir negativamente. En consecuencia, la flexibilidad laboral se ha puesto de manifiesto y con ella han aumentado los contratos temporales, incidiendo directamente en la utilidad percibida de la formación para el trabajo. Ya en la obra de Lecher y Platzer (1997) sobre el cambio global y las dinámicas de transición se hacía referencia a la flexibilidad laboral y a la previsión sobre la desaparición de empleos estables en un 50% en los siguientes diez (10) años (véase figura 1). Y en este sentido, sí es posible afirmar que el trabajo para toda la vida está desapareciendo pues los trabajadores de hoy desempeñarán múltiples perfiles profesionales en diferentes empresas a lo largo de su vida laboral.

Figura 1: Evolución del número de empleos en el mercado de trabajo español



Fuente: Caravaca, González, y López (2017, p. 5).

Como se observa, en el contexto español, el empleo comienza a decrecer a partir de 2006, sobre todo en aquellas ciudades situadas en las zonas este y sur. Los efectos

de la crisis, debidos en parte al crecimiento desmedido del sector inmobiliario, afectan de un modo importante al colectivo de graduados (Sáez y Barceló, 2016). A pesar de ello, la educación universitaria, continúa siendo la mejor de las respuestas a los males derivados de la crisis, constituyendo una de las vías más eficaces de acceso al empleo, de calidad del empleo y de acceso a mejores posiciones laborales (Fachelli y Planas, 2014) pues el nivel educativo incide directamente sobre el empleo, mejorando y aumentando las posibilidades de acceder al mercado de trabajo y, por tanto, obteniendo un mayor rendimiento de la producción general al existir una mayor profesionalización del capital humano.

La sociedad de hoy, que es una sociedad del conocimiento, necesita de recursos humanos capacitados para asimilar los nuevos avances científicos y tecnológicos. Ello supone que el nivel alcanzado condiciona el grado de apropiación de ese conocimiento, así como su uso y manejo. Los empleos situados en la parte superior de la escala requerirán de individuos con un elevado nivel educativo que puedan gestionar el conocimiento que se va produciendo, observándose de este modo una correlación positiva, ya que, a mayor oferta de empleo cualificado mayor será el nivel educativo exigido y, por consiguiente, mayor será el número de activos necesarios con formación universitaria. De hecho, los datos del estudio *Higher education and graduate employment in Europe* (Schomburg & Teichler, 2006), que analizó 7.257 encuestas aplicadas a graduados españoles, señalaba como motivación principal de los encuestados en la elección de los estudios el mejorar sus perspectivas profesionales.

Además, el nivel de capacitación de los activos de un país está estrechamente relacionado con el nivel de productividad del mismo. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2011) en su informe sobre perspectivas de empleo destaca como aspecto importante la necesidad de optimizar el capital humano como forma de intervenir en el crecimiento laboral. Asimismo, el rápido crecimiento económico está sujeto al desarrollo de habilidades cognitivas superiores que ofrezcan un cambio permanente y continuo que se refleje en las políticas de empleo, que, desde luego, revelarán sus resultados en el futuro. De este modo, aquellas políticas que promueven una mayor capacitación de los trabajadores revierten en una mayor producción que, por inercia, atrae un mayor deseo de especialización; provocando que

los centros de formación ajusten el currículum que imparten a las necesidades del mercado de trabajo.

Así, este marco de exigencias que depende de la globalización y de la aparición de nuevas relaciones sociales, implica un importante cambio en la institución universitaria, principal núcleo de formación de capital humano especializado. La educación superior, especialmente en España, comienza a adaptarse a una de las características principales de la globalización, la movilidad laboral. No obstante, aunque esta constituye uno de los principales objetivos del proceso Bolonia, el motivo por el cual nuestros graduados buscan un empleo en otro contexto se debe a la mejora de oportunidades de educación y empleo. Como ejemplo, en 2015, cerca de 51 millones de jóvenes migrantes de entre 15 y 29 años de edad mostraron una clara disposición a trasladarse permanentemente a otro país, según la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2016).

Esto ha supuesto otra forma de concebir la utilidad de la educación superior en el actual mercado de trabajo. En singulares términos, se ha constatado que la principal causa de movilidad laboral de los graduados españoles no es otra que la disociación existente entre el mundo empresarial y la institución universitaria, tanto en lo referido a la orientación de las titulaciones como a las competencias a desarrollar, tema recogido por el Consejo Empresarial para la Competitividad (2014). De hecho la actual *Ley 30/2015, de 9 de septiembre* (Jefatura del Estado, 2015), por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral, incluye muchos apartados destinados a eliminar, o al menos disminuir, esta disociación.

En este sentido, es necesario recordar que la capacitación para el ejercicio de las actividades profesionales que requieran de la aplicación de conocimientos y métodologías concretas es la principal función de la universidad. Empero, se constata que no se está formando a los graduados para hacer frente a este mercado de trabajo, pero si para uno internacional con más y mejores posibilidades de inserción.

Por este motivo, la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (2015) supone una buena oportunidad para incorporar políticas destinadas al colectivo de jóvenes en materia de empleo. Resulta imprescindible, en este marco, mejorar los resultados de los universitarios promoviendo políticas de empleo que aseguren una sociedad inclusiva y sostenible. En la misma línea, la Declaración de la OIT (2008) sobre la justicia social para una globalización equitativa

propone cuatro (4) objetivos con la finalidad de elaborar y moldear políticas que favorezcan el empleo de los jóvenes (véase tabla 1); promoviendo una concepción educativa del trabajo distinta a la que actualmente se maneja en las instituciones de empleo.

Tabla 1: Objetivos estratégicos de promoción del empleo

	ESTRATEGIAS
Objetivo 1: Promover el empleo creando un entorno institucional y económico sostenible.	▪ Que las personas puedan adquirir y actualizar las competencias necesarias para el empleo. ▪ Que las empresas sean sostenibles para hacer posible la generación de mayores oportunidades de empleo. ▪ Que la sociedad consiga sus objetivos de desarrollo económico y progreso social.
Objetivo 2: Adoptar y ampliar medidas de protección social sostenibles y adaptadas a cada contexto.	▪ Ampliación de la seguridad social a todas las personas. ▪ Condiciones de trabajo saludables y seguras. ▪ Medidas en materia de salarios y ganancias y de horas y otras condiciones de trabajo.
Objetivo 3: Promover el diálogo social y el tripartismo como los métodos más apropiados.	▪ Adaptar la aplicación de los objetivos estratégicos a las necesidades de cada contexto. ▪ Traducir el desarrollo económico en progreso social y el progreso social en desarrollo económico. ▪ Consensuar las políticas nacionales e internacionales en materia de empleo. ▪ Fomentar la eficacia de la legislación y las instituciones laborales.
Objetivo 4: Respetar, promover y aplicar los principios y derechos fundamentales en el trabajo.	▪ Respetar la libertad de asociación, la libertad sindical y el reconocimiento al derecho de negociación colectiva. ▪ Respetar que la violación de los principios y derechos fundamentales en el trabajo no puede invocarse ni utilizarse de modo alguno como ventaja comparativa.

Fuente: Elaboración propia a partir de OIT (2008).

La especificidad de estas medidas actúa directamente sobre los déficits del empleo de calidad para los jóvenes, equipando a los mismos con los medios necesarios para alcanzar un futuro más equitativo y rico en oportunidades. Ello supone, como ya se ha señalado en otros estudios, invertir en capital humano, incluyendo educación y formación (Barro & Sala-i-Martin, 1995) si bien es cierto que no basta para lograr un rápido crecimiento económico, pero sí si se acompaña de una estrategia de desarrollo oportuna, incluyendo medidas de financiamiento educativo, modificación de aspectos legales y nuevas ofertas educativas ajustadas a los nuevos entornos laborales. No es más que vincular la política educativa a la política de empleo como forma de hacer frente a las

dificultades que año tras año entroncan con las expectativas laborales de los graduados universitarios.

La educación concibe hoy el trabajo como un escenario que requiere de formación muy específica, en aspectos concretos, aportando valor añadido por su carácter emergente e innovador, siendo suficiente la cualificación en unas unidades competenciales determinadas, pero no de amplio espectro (como se viene haciendo hasta ahora), para mejorar la empleabilidad y competitividad de los graduados. Se requiere entonces que las distintas estrategias de formación se complementen con un sistema de evaluación que proporcione idea de si la formación planificada responde realmente a las necesidades del mercado de trabajo, sin esperar a que sea este último el que informe de la ineficacia de las mismas.

La mayoría de los expertos están de acuerdo en que la formación de los graduados, a nivel general, debe incluir tecnología e innovación, pues son factores decisivos para mejorar su competitividad y desarrollo profesional. De igual modo, se constata que los perfiles más cualificados tienen un mayor número de posibilidades en el mercado laboral, siempre que se vinculen a ámbitos de trabajo con elevados índices de empleabilidad, como son las nuevas tecnologías y la innovación o las TIC e informática; tanto en sectores dedicados específicamente a ello como en todos los sectores a nivel transversal (Servicio Público de Empleo Estatal [SEPE], 2017).

En ese mismo orden de ideas, el Observatorio de las Ocupaciones (2015) establece como acciones prioritarias aquellas relacionadas con las competencias de idiomas, ofimática y tecnologías de la información y comunicación, fruto de los análisis realizados sobre el mercado de trabajo. En tal sentido es necesario que la oferta formativa contemple la innovación, las nuevas tecnologías, la apertura a nuevos mercados de trabajo y las habilidades más valoradas por empleadores. En definitiva, que tenga en cuenta las características del nuevo modelo productivo, priorizando acciones orientadas al desarrollo de los ámbitos más innovadores.

El proceso de cambio que atravesamos en la esfera laboral termina con muchos de los paradigmas que hasta ahora servían de faro orientador. Este proceso conlleva la adaptación de las organizaciones empresariales a un mercado de trabajo flexible basado en la competencia y la innovación. En general, la globalización económica y el progreso científico-tecnológico conllevan transformaciones de distinta índole y alcance para el

sistema educativo. Además, obliga a asumir el principio de competencia, a través del cual ha de organizarse tanto la actividad económica y productiva como la propia formación profesional.

Es cierto que todas las representaciones que se tienen del trabajo han dependido de la construcción histórica y del pensamiento social de cada momento, pero el concepto de trabajo que manejamos actualmente ha obligado a desarrollar nuevas formas de adaptarnos positivamente a los cambios. Nos encontramos ante un nuevo modelo educativo, que concibe el trabajo como una actividad, económica y social, pero que especializa al individuo en función de sus prioridades y de las posibilidades del mercado laboral, contribuyendo al logro de metas y objetivos profesionales y, por consiguiente, a la realización personal.

1.1.2. Dialéctica entre educación y trabajo

El trabajo ha desempeñado siempre un rol central en la sociedad pues en él se invierte una cantidad de tiempo importante, satisface las necesidades económicas de cada uno e implica desarrollar ciertas habilidades de interacción social fundamentales para la vida activa.

La transición del sistema educativo al mundo laboral constituye una etapa crítica para cualquier sujeto. Es el momento en el que se establece un destino profesional concreto que, en principio, debería marcar de forma muy clara nuestro recorrido laboral. Esta transición, en si misma compleja, debe ubicarse en una intersección de espacios donde intervienen políticas públicas, administraciones, el propio sistema educativo y el mundo empresarial. Constituye un fenómeno social que no se circunscribe a un momento puntual, sino que se da con frecuencia en diversas etapas del discurrir profesional.

Las relaciones que se establecen hoy entre el mercado de trabajo y el sistema educativo son evidentes, creándose a partir de aquí un campo de trabajo propio de las Ciencias de la Educación, que se desarrolla como disciplina científica. Nace en este marco lo que autores como Fernández-Salinero y De la Riva (2016) y Lorenzo (2013) definen como “Pedagogía Laboral”, ciencia de la educación que se ocupa del estudio socioeducativo de la lógica productiva y organizacional teniendo en cuenta las necesidades emergentes, de forma que: analice la situación del mercado de trabajo, ayude

a mejorar los procesos de inserción laboral e identifique las principales dificultades asociadas a la empleabilidad.

Al respecto, Sánchez Valle (1999) señala como inicio de esta reciente disciplina los cambios en el sistema social y educativo como consecuencia de las transformaciones en el mundo del trabajo. Entre ellos pueden destacarse los siguientes:

- Dinamismo e inestabilidad permanente de los ámbitos de trabajo con mayores índices de desempleo.
- Avances generados por la incorporación de las nuevas tecnologías en el sistema productivo.
- Influencia de la globalización en los procesos económicos.
- Aparición de elevados niveles de competencia en los mercados.
- Inestabilidad en el empleo y condiciones laborales.
- Flexibilidad de la contratación laboral.
- Estructuración cada vez mayor de la organización de los recursos humanos y de la formación en la empresa.
- Necesidad de especialización en aspectos muy concretos para lograr resultados inmediatos y destrezas polivalentes.

Es necesario que la Pedagogía Laboral se ocupe de los cambios producidos en la estructura económica a diferentes escalas, puesto que suponen un fuerte desajuste en las relaciones formativo-laborales que requieren de propuestas estratégicas que hagan frente a algunas de estas dificultades. Pero si algo define el mercado de trabajo, además de su carácter heterogéneo, es la falta de transparencia tanto en el proceso de demanda como en el de oferta, lo que en economía describen como “fallos de mercado” (Molina y Guarnido, 2009).

Como resultado de estas transformaciones se ha modificado el papel de los mecanismos de intermediación laboral (García-Valdecasas, 2014). Aquellos de carácter público han perdido fuerza en términos de utilidad (servicios públicos de empleo, políticas activas, oposiciones, entre otros) para dar paso al uso de dispositivos informales que otorgan mayores oportunidades de empleo (redes sociales y contactos personales).

Al respecto, la Pedagogía Laboral juega un importante papel al intervenir sobre la relación del sistema de formación con el mercado de trabajo, teniendo en cuenta las características del contexto en que se establece dicha relación (véase gráfico 1). Esto permite ajustar la oferta formativa a la demanda laboral, realizando análisis de mercado y diagnosticando necesidades formativas, tanto a nivel educativo como empresarial (Moreno, 2010). La transición del sistema de formación al mercado de trabajo ocupa espacios y zonas delimitables que permiten identificar tres esferas (mundo educativo, mundo del trabajo y territorio) que, al interseccionarse, crean zonas compartidas.

Gráfico 1: Elementos sobre los que interviene la Pedagogía Laboral



Los cambios que se han ido sucediendo en el mercado de trabajo, anteriormente señalados, han provocado la aparición de numerosas críticas al sistema de formación, principalmente, por no mostrar una implicación mayor en ajustarse a las demandas del trabajo. Es cierto que la articulación entre unidades formativas (bien sean escuelas, centros de formación profesional o universidades) y profesionales se entiende con frecuencia como la gran solución al escaso *feedback* existente entre el mundo productivo y el educativo. Pero ¿no corre el riesgo [la educación], de que sus objetivos queden demasiado supeditados a las necesidades del mundo empresarial? O, de otro modo, ¿cómo se equilibra e integra el proceso educativo de forma que se eviten parcialismos, orientaciones profesionales innecesarias o especializaciones prematuras?

El problema ha de enfocarse a partir de una articulación flexible y eficiente entre la educación reglada, la capacitación no formal y la formación en el trabajo, constituyendo el pilar fundamental de respuesta a los desafíos de la realidad

sociolaboral. Al respecto, han de promoverse competencias profesionales en la educación formal y no formal que beneficien al sector productivo, al tiempo que se haya partícipe, a este último, de la construcción del proceso formativo en todos los niveles.

De la misma manera, los nuevos contenidos y cambios en las organizaciones empresariales exigen que los patrones profesionales, hasta ahora requeridos, se transformen y, con ellos, el modelo educativo que formaba en tales coordenadas. Se observa una demanda de profesionales con un amplio abanico de características relacionadas con actitudes sociales proactivas, habilidades comunicativas, flexibilidad, autonomía en el trabajo, capacidad de resolución de problemas, capacidad de aprender y sensibilidad formativa ante situaciones de cierta dificultad.

Diversos autores coinciden en afirmar que este conjunto de características requiere de una educación más amplia y equilibrada, donde se ensambla el papel de la empresa en las diversas modalidades formativas. En estos términos, se ha de concebir la empresa como agente de formación que postula beneficios tanto para el sector educativo como para el propiamente empresarial (véase tabla 2).

Tabla 2: Repercusiones de la empresa como agente formativo

RENTABILIDAD PARA LA EMPRESA	RENTABILIDAD PARA EL SISTEMA EDUCATIVO
▪ Favorece la motivación y el desarrollo personal de los trabajadores. ▪ Permite poner en marcha ideas innovadoras en la empresa. ▪ Crea oportunidades de comprensión, influencia y aprendizajes desde la empresa. ▪ Mejora el marco de referencia para la contratación.	▪ Favorece la motivación de docentes y discentes. ▪ Ayuda a los estudiantes a conocer las posibilidades y dificultades del mercado laboral. ▪ Proporciona información sobre las exigencias de los diferentes puestos de trabajo. ▪ Establece vínculos de acceso al empleo.

Fuente: Elaboración propia a partir de Calvo, Alonso, y Huidobro (2002).

Es evidente que la colaboración entre centros de formación y empresas tiene importantes beneficios para las partes implicadas. Para ello es importante que el estudiante inicie su contacto con el mundo de la empresa durante la etapa educativa, lo que permite a los centros de formación conocer de primera mano lo que demanda el

mercado de trabajo, manteniendo los conocimientos actualizados. De igual modo, para las empresas constituye un mecanismo en aras a incorporar nuevos trabajadores con garantía de éxito en el proceso de selección de personal, así como una vía de comunicación para responder a las demandas de personal cualificado (González Veiga, Cueto, y Mato, 2008).

Es justo reconocer que las acciones de vinculación, apoyo y colaboración entre las instituciones educativas y el sector productivo requieren de grandes esfuerzos. Ello podría mejorarse a través de la creación de unidades que se dediquen, única y exclusivamente, a la comunicación entre estos sistemas. La dialéctica entre instituciones educativas y los diversos organismos del sector productivo constituye un paso esencial para lograr una vinculación permanente, siendo necesario para ello, la armonización de diferentes normativas que regulan ambos elementos.

A tal efecto, las políticas públicas que favorecen la transición formación-trabajo deben relacionarse directamente con políticas educativas que promuevan una mayor cualificación profesional y mejora de oportunidades de acceso y salida del sistema de formación. Y es que ya desde los años sesenta, la relación entre formación y empleo ha desempeñado un papel central en el debate sobre las políticas educativas.

El sistema de Formación Profesional, regulado por la Ley 30/2015, de 9 de septiembre y a la que ya se ha hecho referencia, se divide en tres subsistemas: formación reglada, ocupacional y continua, entre los que con poca frecuencia podemos encontrar puntos de unión. En lo que se refiere al sistema reglado, a este le compete proporcionar una formación sólida que combine el desarrollo de conocimientos teóricos a la vez que habilidades prácticas. Por el contrario, la formación ocupacional y continua, pretende ajustarse a las demandas del mercado de trabajo, reorientando carreras profesionales y formando en nuevas competencias. Sin embargo, las tres persiguen el mismo objetivo, la inserción laboral.

Así, el vínculo entre las políticas educativas y de empleo continúa siendo uno de los puntos centrales en los estudios sobre educación comparada. Según Planas (2011) nos encontramos ante un proceso de redefinición de este vínculo, tanto a nivel europeo como global, pero también de las funciones sociales de la educación que influyen sobre su competencia económica. Las razones que sustentan la conveniencia de esta articulación equidistan con la promoción de potencialidades y disminución de limitaciones en el

proceso formativo del estudiante. Sin ir más lejos, en los Estados Unidos, como ejemplo, la empresa Boeing estableció acuerdos con instituciones educativas, a los efectos de realizar programas de educación tecnológica de alta calidad, invirtiendo económicamente y participando en la organización del currículo. Esta colaboración estaba motivada, principalmente, por la dificultad observada en la contratación de titulados con importantes carencias en su formación.

En este ámbito se han llevado a cabo diversos estudios que analizan las nuevas modalidades de gestión de las políticas públicas en las relaciones entre educación y empleo. De ellos cabe destacar los realizados por la red GENIE (Globalisation and Europeanisation in Education) desde la *University of Bristol* y dirigida por el Dr. Roger Dale, la red Foreduc de la *Paris Nanterre University* dirigida por la Dra. Annie Vinokur, así como los estudios llevados a cabo desde la *School of Social Sciences* de la *Cardiff University* dirigidos por el Dr. Manuel Souto, quien ha desarrollado ampliamente una línea de trabajo específica en torno a la relación educación y trabajo.

Todos ellos comparten una visión común, esto es, que las instituciones y mecanismos que regulan el mercado de trabajo y que actúan como enlace entre el plano formativo y el laboral han sufrido importantes transformaciones. Estas instituciones se habrían creado a razón de construir normas consistentes de coordinación entre formación y empleo, generando mecanismos de reconocimiento de capacidades productivas que no se habrían logrado en contextos formales (Planas & Sala, 2001). Estos mecanismos, progresivamente institucionalizados, han adquirido una dimensión internacional, lo que permite reconocer competencias compatibles con sistemas de otros países. A partir de aquí ha surgido un afán por crear diferentes sistemas europeos basados en competencias, como es el caso del cuadro europeo de cualificaciones profesionales que se encuentra estrechamente relacionado con la creación de otros en contextos nacionales (Young & Gordon, 2007).

Pese a ello, la empresa es la que presenta el mayor hándicap a la hora de reducir sus diferencias con el ámbito educativo. Si bien por definición [la empresa] es el locus de las tareas productivas y, por tanto, del aprendizaje en el trabajo, presenta grandes dificultades para adaptarse a un rol educativo más amplio. Primero, porque su interés se centra en ofrecer formación excesivamente específica, es decir, útil para una empresa en concreto. Y, segundo, porque la adquisición de competencias profesionales se apoya en

dos elementos sustanciales que difícilmente pueden ser implementados en el centro de trabajo: (1) la fundamentación teórica para la consecución de competencias intelectuales y (2) los mecanismos de ensayo y error en la adquisición de habilidades prácticas, que pueden perturbar el proceso productivo de la empresa al exigir, por un lado, de determinados recursos humanos como sería la figura del tutor y, por otro, de recursos espaciales fundamentales como es el tiempo (Gallart, 1996).

Son estas complejas problemáticas de influencias mutuas entre el mundo laboral y el educativo las que necesitan de análisis concretos y de mayor calado. Sin duda, de ellas se beneficiarán las reformas y transformaciones que actualmente se plantean en uno y otro sistema. Un conocimiento más ajustado de las relaciones entre educación y empleo es necesario si queremos dar respuesta a uno de los principales objetivos que plantea la política educativa, o sea, el acceso equitativo al empleo.

Por su parte, la formación profesional tiene importantes implicaciones para el mercado de trabajo si se ve potenciada a través de la aceleración de los procesos de certificación y, especialmente, si se extiende de forma adecuada a la formación continua. Hechos como la introducción de las nuevas tecnologías o la internacionalización de las empresas han introducido cambios tanto en las formas de trabajo habituales como en las propias organizaciones a nivel general. El medio para adaptarse a estos cambios pasa por reconocer la formación continua de los trabajadores como una de las principales vías de ajuste de la formación a los actuales requerimientos del mercado laboral.

La realidad del mundo laboral y su coherencia con la formación para el trabajo siempre se ha considerado un elemento fundamental en los trabajos realizados sobre el tema. En esta dirección es destacable el llevado a cabo por Green, Preston, y Germen (2006) sobre educación y cohesión social, en el que se analiza el papel de la educación en el desarrollo económico. También Toharia (2006) ha realizado aportaciones al tema con su estudio sobre los nuevos enfoques y políticas en los mercados transicionales y como la educación influye en su desarrollo. Por último, la OCDE (2007) presenta un análisis sobre la contribución que las políticas de desarrollo regional han tenido a la hora de vertebrar las instituciones educativas, poniendo de manifiesto la incapacidad de las mismas a la hora de reforzar la relación entre el sistema educativo y el territorio en el contexto de una economía globalizada del conocimiento.

Es por ello importante el deseo de mantener un equilibrio entre los saberes técnicos o prácticos requeridos por el mundo empresarial y la formación teórica, donde los contenidos específicos y de fundamento se amalgaman en armonía. Tenti Fanfani, sociólogo italiano, afirmó en este sentido que analizar la apropiación del saber en función de una racionalidad únicamente centrada en el empleo y el ingreso económico supone desconocer las demás ventajas y valores asociados a la posesión de este recurso tan estratégico (Tenti, 2007).

1.1.3. El papel de la educación ante las dificultades del trabajo

La precariedad laboral se ha convertido en una constante en el empleo juvenil, presentando contratos de trabajo que nada tienen que ver con la estabilidad o la promoción en el empleo. Ya en la década de los 90 se vaticinaba la precariedad, no como una excepción a la normal laboral, sino como una de las futuras bases de un nuevo orden social (Castel, 1997). Y es que, a pesar de que la Unión Europea ha tratado siempre de trabajar en conjunto con todos los países miembros frente a las dificultades del trabajo, lo que existe es un distanciamiento, que ha llevado a la formulación de políticas de empleo muy diversas.

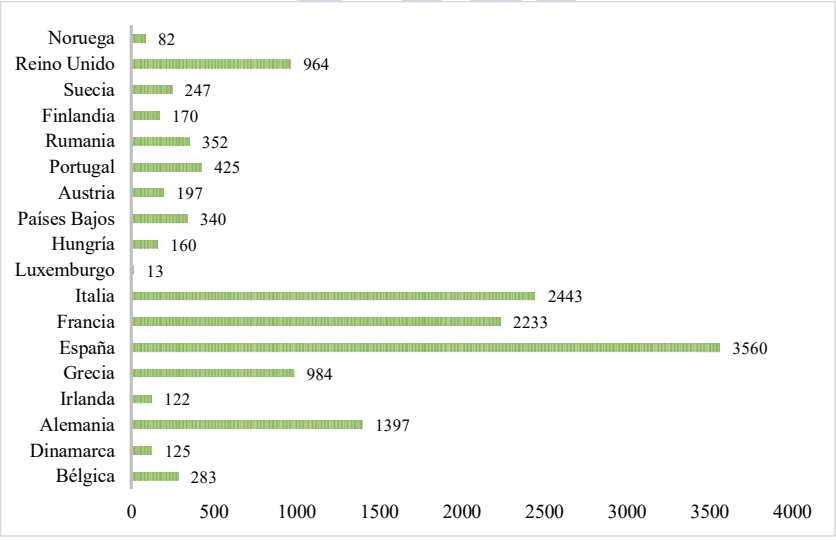
Uno de los mecanismos de superación de las dificultades patentes en el ámbito laboral pasa por la formación profesional, llamada a convertirse en la solución a los problemas de desempleo, prolongación de la vida activa, difusión del conocimiento tecnológico, integración social y/o recualificación profesional. En estos términos, las distintas interacciones entre políticas de empleo y educativas, además de entre instituciones empresariales y de formación, serán no solo deseables sino necesarias si lo que queremos es un mayor dinamismo de todo el sistema (Rahona, 2009). De igual modo, se ha situado la clave del éxito en la implicación activa de la sociedad civil, a fin de que pueda asumir como propios los nuevos retos que, educativamente hablando, plantea la sociedad del siglo XXI.

En lo referente al empleo juvenil, principal afectado por la crisis económica, se ha producido una prolongación de la vida académica y, por lo tanto, una mayor cualificación de los jóvenes. Esto implica que, al no existir correspondencia entre este aumento y la oferta de empleos ligada a cada ámbito, los universitarios busquen acceder en su mayoría a empleos del sector servicios. De esta forma, aun siendo un sector con capacidad para

generar gran cantidad de empleos, no lo hace a una velocidad correlativa, produciendo grandes desajustes (Esping-Andersen, 2000).

Ahora bien, es evidente que los sujetos con estudios superiores tienen un mayor número de "oportunidades" ya que, en la escala de empleos, pueden acceder a un número mayor de puestos de trabajo en relación con aquellas personas que, por poseer un nivel bajo de cualificación, han restringido sus posibilidades. Pero ¿qué entendemos por oportunidades? Que un titulado superior acceda a un empleo de cualificación más baja que la obtenida no ha aumentado sus oportunidades, sino que las ha reducido y lo ha obligado a asumir un perfil que no le corresponde. La formación se convierte, de esta manera, en una huida al desempleo, reconociendo escasamente las cualificaciones obtenidas. Ambiguamente, este alargamiento del periplo académico en estudios universitarios se ha producido, principalmente, en el ámbito europeo, donde se observan los mayores índices de desempleo (véase gráfico 2).

Gráfico 2: Población desempleada en Europa



*Unidad de medida: miles de personas.

Fuente: Elaboración propia a partir de Eurostat (2017).

Así, mientras países como Noruega, Luxemburgo, Irlanda y Dinamarca ostentan una buena posición en relación con el empleo de la población más joven, países como Italia, Francia o España ostentan los índices de desempleo más elevados, en especial para

el colectivo de titulados universitarios (Pérez Camarero, Calderón, Hidalgo, e Ivanova, 2010). Entre los principales motivos, como no podía ser de otra manera, se señala el fuerte desajuste existente entre la esfera educativa y la laboral (López Blasco, McNeish, & Walther, 2003).

Ante un mercado de trabajo cada vez más cerrado ha de plantearse una revalorización coherente de las trayectorias profesionales. La formación se erige como el instrumento principal de la política de empleo, más aún si tenemos en cuenta la falta de congruencia entre el discurso que identifica las carencias formativas como principal causa del desempleo y la alta cualificación con la que actualmente egresan los estudiantes universitarios. A diferencia de España, los países nórdicos consideran la formación inicial como el elemento central de la inserción laboral, al margen de la eficiencia de su sistema económico y social. Reino Unido, por el contrario, que carece de formación en su mano de obra, presenta un sistema funcional en términos de empleo, pero en el que las empresas deben realizar una fuerte inversión en especialización como mejora, a largo plazo, del capital humano.

En el caso de Suecia y Alemania, su fuerte compromiso social se manifiesta en la estabilidad de los principios de sus políticas de transición formación-empleo, con estructuras flexibles y dinámicas que facilitan la adaptación de los contenidos a la realidad sociolaboral del momento. En contraposición, Francia, y en cierta medida España e Italia, no reflejan un compromiso social en sus políticas de empleo, algo comprobable en la mutabilidad de sus principios y en la rigidez que las instituciones y contenidos muestran ante los cambios (Cachón, 1999).

Si agrupamos los países en función de su posición ante el desempleo vemos que presentan en común un modelo de Estado del Bienestar determinado. La política de empleo en los países nórdicos, modelo por excelencia, vincula directamente el productivismo con el sistema social, de forma que todos dispongan de los recursos laborales necesarios, proporcionando resultados positivos frente al desempleo (Esping-Andersen, 2000). A diferencia de ellos, el bloque de países al que pertenece España, presenta un mercado laboral mucho más rígido, con tasas de empleo juvenil que duplican la media europea.

El problema del desempleo juvenil en España guarda un componente estructural, no cíclico, que se habría dado con anterioridad a la crisis, es decir, la mayor parte de las

dificultades que han llevado a que el empleo de los jóvenes se haya visto enormemente afectado durante la recesión ya eran latentes. La temporalidad, precariedad, falta de oportunidades, elevadas tasas de abandono escolar, imposibilidad ante la emancipación, búsqueda insatisfactoria de empleo y demás debilidades ligadas a la estructura de nuestro mercado de trabajo no han aparecido durante la crisis, pero esta nos ha permitido percatarnos de la imperiosa necesidad de actuar sobre ellas.

Siendo así, la cuestión que aflora es: ¿se han visto afectados todos los grupos sociales por igual? En Europa, el colectivo que soporta con mayor intensidad la extenuación del mercado laboral, como ya apuntamos, es el de los jóvenes, y en especial los universitarios, constituyéndoles una tarea muy dificultosa el encontrar y mantener un primer empleo (García López, 2011). Esta situación provoca un replanteamiento de la misión de la universidad y de sus estrategias para "colocar" a los estudiantes en un mercado de trabajo tremendamente competitivo (Palma, 2013). No obstante, la universidad difícilmente intervendrá ante esta situación si no se produce un desarrollo paralelo de la industria y sector servicios. Esto nos lleva a preguntarnos por el papel que, hasta ahora, han tenido las instituciones, tanto educativas como laborales, en la solución al problema. La inversión que la sociedad realiza en la capacitación de estos jóvenes exige retener el talento y aportar soluciones para la inserción laboral del colectivo, distribuyendo adecuadamente la responsabilidad en el proceso entre universidades, empresas y sector público.

Para los jóvenes, definir un itinerario profesional sólido no es tarea fácil, siendo muy limitadas las opciones del mercado laboral. La generación de nuestros jóvenes está bien formada y, sin embargo, no es capaz de hacerse hueco en el entramado empresarial. Habitualmente encadenan contratos temporales, en prácticas, percibiendo una valoración escasa de su trayectoria académica y unas expectativas bajas frente al empleo, lo que influye directamente en su motivación. Es así, según Sennett (2006), como se ha convierte la trayectoria vital de un egresado en una incertidumbre y constante deriva.

La necesidad de adecuar la formación universitaria a las necesidades reales del mundo empresarial es uno de los temas recurrentes cada vez que se abre el debate sobre la educación universitaria. Para ajustar su papel transformador de la sociedad a las nuevas exigencias ha de modificar su propia estructura, eliminando antiguos esquemas que la suponían más rígida. El rol de la universidad, en términos de apertura al mercado de

trabajo, ha de buscar vínculos con su entorno empresarial más próximo, a través de acciones que podemos concretar en:

- Identificar conocimientos fácilmente transferibles a través de la innovación e investigación.
- Difundir una oferta académica adaptada a las nuevas necesidades del mundo laboral, realizando para ello análisis de mercado.
- Informar a las empresas de los resultados obtenidos en cada ámbito de trabajo.
- Crear redes institucionales, con empresas y también con la propia administración pública.

De este modo, la educación superior necesita de convenios que faciliten y fomenten su cooperación con el mundo de la empresa. Por un lado, fortaleciendo vínculos institucionales y, por otro, asegurando el surgimiento de nuevos espacios con recursos compartidos. La universidad, además de poder transformarse, para responder a las exigencias de su tiempo, debe ser capaz de comprometer a los demás sectores pues de otra manera su transformación no tendría sentido. Según diversos autores, uno de los factores principales de la escasa acomodación de los planes de estudio universitarios a las demandas del mercado laboral se debe a la falta de presencia del mundo empresarial en los órganos universitarios (Carot, Conchado, Mora, y Vila, 2011; García-Montalvo, 2005; Michavila, 2012). Es por ello por lo que ha de reivindicarse el compromiso activo de la empresa en la vida académica, proponiéndose, cuando menos:

- Participar en investigaciones que se hayan puesto en marcha en las universidades de su entorno.
- Transmitir las necesidades de investigación y desarrollo a las universidades.
- Definir las necesidades de la empresa y trasladarlas a la esfera académica para su análisis e investigación.
- Participar activamente en el diseño del currículo formativo y en aquellas actividades académicas que así lo requieran.

Pese a ello, de nada sirve conectar el mundo educativo y el laboral si las instituciones que mediatizan esta relación no intervienen de forma proactiva. En el actual contexto de inestabilidad económica deben ponerse en marcha acciones formativas de orientación e inserción laboral iniciadas tanto por las distintas

instituciones europeas como por los gobiernos estatales y locales (Moreno, López Peláez, y Segado, 2011). Desde la administración pública ha de proporcionarse una respuesta a las necesidades y demandas que la situación económico-laboral de los jóvenes demanda, activando medidas eficaces con resultados tangibles y que habrían de centrarse en lo siguiente:

- Establecer nuevas políticas educativas en conexión con la política de empleo.
- Habilitar la participación de los profesionales de la educación en la elaboración de políticas educativas coherentes con la realidad sociolaboral.
- Formar consejos consultivos que establezcan medidas de acción a corto plazo sobre formación y empleo.
- Ofrecer apoyo tanto a empresas como a instituciones educativas.

Es aquí donde se manifiesta el papel de la educación como herramienta fundamental ante las dificultades que actualmente atraviesa el empleo juvenil y, en concreto, el de los que se han graduado recientemente. Animar al entramado empresarial y a las administraciones públicas a participar en la vida académica supone la puesta en marcha de actividades conjuntas capaces de promover el desarrollo de enlaces directos entre educación y empleo.

El siguiente reto de las instituciones, sin duda, será el de generar iniciativas, colectivas e individuales, dirigidas a cada perfil de jóvenes. La creación de un espacio de relación como resultado de la participación de las tres grandes esferas (universidad, empresa y administración pública) se constituiría como centro articulador de proyectos capaces de intervenir sobre la realidad sociolaboral que vive la población más joven. Solamente cuando las universidades se apoyen en la empresa serán capaces de formar a un colectivo preparado para hacer frente a este nuevo mercado de trabajo. Y sólo podrán las empresas, dar respuesta a las necesidades productivas impuestas por la globalización del mercado si se apoyan en las innovaciones que generan las instituciones de educación superior.

Para ello, la universidad deberá replantearse, pues la lentitud que caracteriza el sistema de educación formal provoca que, desde el momento en el que se localizan determinadas necesidades hasta que se activan las estrategias oportunas, han aparecido nuevos cambios para los que aún no está preparada. Como ejemplo, puede observarse

como, en la práctica, la formación destinada a dar respuesta a profesiones emergentes se realiza, principalmente, a través del sistema de educación no formal, transcurriendo años hasta que la educación formal implanta nuevas titulaciones y especialidades (Esteve, Vera, y Aznar, 1991).

Después de todo, el valor de la universidad radica en tanto que organización colectiva, cuyos miembros, con capacidad de interpretación, analizan el significado del entorno en el que se encuentran inmersos y ofrecen a quienes forman los elementos imprescindibles para integrarse con los conocimientos y competencia necesaria para identificar las dificultades de cada etapa. La colaboración con los demás sistemas sociales le proporcionara credibilidad en el mercado laboral, presentándose como eje articulador de nuevas políticas socioeducativas.

Es cierto que la universidad ha progresado de un modo notable en los últimos años, aun cuando el EEES ha supuesto la aplicación de reformas que finalmente no se han consolidado. En suma, los recortes en gasto público, consecuencia de la recesión, no han permitido alcanzar muchos de los logros planteados inicialmente y, otros muchos, los ha puesto en riesgo. Sin embargo, es importante continuar progresando, examinando las ineficiencias y activando vías alternativas que constituyan una mejora del sistema universitario, que está terminando su proceso de adaptación (Martín-González, 2013).

1.2. AJUSTE ENTRE FORMACIÓN Y TRABAJO EN EL EEES

1.2.1. La adaptación del EEES al mercado de trabajo

Durante el último siglo se ha modificado enormemente el mercado de trabajo, tanto desde el plano sociológico, como desde el económico. Se han producido nuevas formas de relación laboral y se han potenciado mecanismos como el contrato temporal, en prácticas o a tiempo parcial. Así, debates como el de la empleabilidad, se extienden al ámbito de las políticas públicas por constituir la herramienta a través de la cual promover reformas. De alguna de estas últimas surge el deseo de construir un espacio común en educación superior a nivel europeo, dando comienzo a una de las más importantes transformaciones realizadas sobre la enseñanza universitaria. A partir de este momento, la educación superior debe ajustarse a una nueva realidad, un mercado de trabajo cambiante en plena globalización.

Para referirse a este proceso de transformación, ya asumido por la mayoría de los distintos sistemas educativos de Europa, se han utilizado terminologías como Proceso de Convergencia Europea, Plan Bolonia, EEES o Sistema Europeo de Transferencia de Créditos. Sin distinguir entre acepciones, esta estructura constituye un paso hacia la homogenización de los distintos sistemas de educación universitaria en el viejo continente. Su principal objetivo es que las distintas titulaciones universitarias de cada país se basen en los mismos principios y ejes fundamentales. De este modo, los títulos obtenidos en el territorio español serían equivalentes a los obtenidos en países como Alemania, Portugal, Italia, etc. Fundamentalmente, se pretende consolidar la homologación del título obtenido por un estudiante en los distintos países de la Unión Europea o, cuando menos, a los niveles necesarios como para que los títulos supongan una formación común de fácil reconocimiento (Haug, 2012).

El ajuste de la universidad española, como resultado de este proceso de transformación, se realiza mediante la firma, el 19 de junio de 1999, del acuerdo denominado Declaración de Bolonia, cuyo culmen se preveía para el año 2011. Ante este escenario, las administraciones establecen tres niveles de legislación para el proceso de convergencia (europea, estatal y autonómica), elaborando, además, una serie de documentos orientativos para la adaptación del sistema universitario español al EEES (Pallisera, Fullana, Planas, y Del Valle, 2010).

Para impulsar este proceso de convergencia, la ANECA pone en marcha el *Programa de Convergencia Europea* con el objetivo de potenciar las actuaciones necesarias para integrar a las universidades españolas en el EEES. Posteriormente, activará una red de trabajo formada por varias universidades españolas, que publicarían una serie de *Libros Blancos* como orientación para elaborar los nuevos títulos de grado.

Con la pretensión de crear una educación superior basada en un sistema más atractivo, con nuevas metodologías educativas y una movilidad mayor de docentes, estudiantes y egresados, surge el reto de adaptarse a un mercado laboral europeo, donde los profesionales compiten independientemente del país de origen. Así, elementos introducidos por Bolonia como lo es su relevancia, la movilidad y la flexibilidad para ajustar los contenidos son considerados básicos en la respuesta a la crisis económica de nuestro siglo. Empleabilidad y formación se vinculan, exigiendo a las instituciones que

ajusten los nuevos programas formativos a la realidad del mercado de trabajo. El EEES manifiesta esta preocupación incluyendo en las titulaciones universitarias una parte dedicada a las prácticas externas, como primera toma de contacto entre el estudiante y el mundo de la empresa.

El sistema universitario pasa a consolidarse como el resorte principal y parte responsable de incorporar a los graduados al mundo laboral (Cardenal, 2006). A la universidad, consecuencia de su propia redefinición, se le asigna la tarea, a tal momento desconocida, de concretar unos indicadores propios sobre empleabilidad, obligándola a replantearse la función social que venía desarrollando. Los títulos universitarios, hasta ahora considerados condición necesaria para el éxito en el mundo laboral, dejan de ser instrumento suficiente, impulsando en la esfera universitaria una formación basada en competencias, entre ellas la empleabilidad.

La flexibilidad, funcionalidad, eficiencia, innovación y competitividad pasan a ser los nuevos requisitos de la formación universitaria. Ante una economía basada en el uso e incorporación de un conocimiento diverso y que se renueva con extremada rapidez, la educación universitaria requiere de una actualización constante en sus estrategias. A través de programas de estudio más comprensivos debe proporcionar a los estudiantes diferentes oportunidades que les permitan alcanzar sus objetivos profesionales. En este marco emerge una propuesta diferente, una propuesta que adapta la educación superior a las diferentes dinámicas trabajo, el enfoque de formación por competencias.

En tal coyuntura, la universidad ha de hacer uso de todos los recursos disponibles para promover un ajuste de la formación acorde a las necesidades que se derivan del mercado de trabajo. Según el *Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario*, los programas universitarios, elemento básico del proceso de enseñanza-aprendizaje, deben contemplar la formación en competencias que contribuyan al aumento de la empleabilidad de los egresados (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2010a). Además, el *Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios oficiales de Grado*, establece que el objetivo de los mismos ha de ser el de propiciar la consecución, por parte de los estudiantes, de una formación que aúne conocimientos transversales con conocimientos y capacidades

específicas orientadas a la incorporación al ámbito laboral (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2005a).

La implementación del enfoque por competencias supone situar la educación superior de conformidad a las nuevas necesidades que la realidad sociolaboral demanda. Se concibe, pues, como una interesante propuesta para acomodar la formación universitaria a la altura de los nuevos tiempos. En otros términos, supone dar comienzo a una lógica académica que articula la formación con el inestable mercado laboral (López Ruiz, 2011), ante unos criterios académicos y competenciales que no solo han de responder ante al ámbito laboral, sino que también han de hacer justicia a los retos propiamente sociales y educativos (García Manjón y Pérez López, 2008).

El Proyecto Tuning, referencia básica en materia de competencias dentro del EEES, recoge una clasificación de las mismas dividiéndolas en dos grupos. Por una parte, las competencias transversales, comunes a cualquier titulación (capacidad para aprender, de adaptación, de trabajo en equipo, de resolución de problemas, de emprendimiento, etc.). Por otra, las de carácter más específico, que se relacionan directamente con cada área de estudio (Rodríguez Esteban, 2007).

Ambas categorías han supuesto avances importantes en la elaboración de catálogos de competencias, pero es inevitable hacer referencia al *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*, como principal documento que recoge, aunque de manera muy genérica pero oficial, las competencias que han de obtenerse en los tres niveles educativos, entre ellos, el universitario (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2007).

En este sentido, la combinación de la transversalidad con la especificidad de las competencias es la pieza central para la configuración de un enfoque integral de formación, capaz de conectar lo laboral y lo educativo, con especial énfasis en la mejora del capital humano como fuente de innovación para ambos sectores. Es preciso, en el contexto de un nuevo modelo de educación superior con cierta capacidad de adaptación, que el sistema universitario identifique y defina claramente las acciones a acometer. Entre ellas reconocemos como nucleares las siguientes:

- Identificar las unidades competenciales de mayor interés para cada área ocupacional.

- Incentivar la participación del sector productivo en la verificación de cada unidad de competencia.
- Rediseñar la oferta formativa ajustándola a las competencias identificadas como fundamentales.
- Diseñar un proceso de evaluación cíclico que permita detectar debilidades y establecer modificaciones.

Identificar y definir unidades de competencia directamente vinculadas al ámbito laboral pondrá el acento en la movilización articulada e interrelacionada de diferentes tipos de conocimiento, y no solo en las características de las disciplinas (Pons, 2010), con todo lo que ello supone. Será necesario, por tanto, analizar las brechas existentes entre las competencias propiamente laborales y los conocimientos, habilidades y actitudes con las que egresan los estudiantes. Para ello, habrá que ligar las competencias a los contextos de la práctica en los que se adquieren y aplican, pues un enfoque educativo tan característico requiere enseñar al estudiante a transferir lo aprendido de una situación concreta a otras distintas.

En diversos estudios realizados sobre el mercado de trabajo, se observa que los empleadores exigen competencias a los futuros profesionales que les permitan enfrentarse a los nuevos requerimientos laborales, competencias como el trabajo en equipo, adaptación a los cambios, creatividad, autonomía, pensamiento crítico, etc. (Palmer, Montaño, y Palou, 2009; Paul, Teichler, & Van der Velden, 2000). El objetivo es desarrollar la idea de aprender a aprender, permitiéndoles hacer frente a las nuevas oportunidades y desafíos de la sociedad de conocimiento.

Para los empleadores, estas competencias, además de favorecer el aprendizaje continuado a lo largo de la vida, permitirán conectar los perfiles formativos con las necesidades y requerimientos del mundo productivo. Hasta ahora, la enseñanza universitaria se habría centrado en la transmisión de contenidos disciplinares manifestando la preocupación por ampliar la formación más allá de la mera preparación científica y técnica. La polarizada visión del ámbito universitario sobre tal cuestión provoca que sean los empleadores los que destaquen la importancia de la formación en competencias transversales, manifestando una visión homogénea de las competencias que necesitan proporcionar los estudios universitarios. Es por ello que la valoración de empleadores y académicos no coincide a la hora de identificar competencias clave y, en

consecuencia, no se definen de forma coherente los perfiles académico-profesionales de los egresados (Ayats, Zamora, y Desantes, 2004).

En lo que sí coinciden ambos colectivos es en señalar la importancia de la adquisición de conocimientos y su puesta en práctica, pero restando importancia a la dimensión internacional, objetivo prioritario del EEES. Aunque otros estudios la coloquen como un elemento importante de empleabilidad (Accenture, 2007), el estudio ya señalado, y realizado por Palmer et al. (2009), sobre la opinión que empleadores y académicos emiten acerca de las competencias transversales introducidas en los nuevos Títulos de Grado, recoge las competencias relacionadas con el ámbito internacional como poco o nada importantes para las empresas, coincidiendo con los resultados aportados por Allen y Van der Velden (2007).

La empleabilidad de los titulados universitarios requiere una permeabilidad mayor de la universidad ante las nuevas demandas sociales. El aprendizaje por competencias no ha de considerarse como una simple metodología educativa orientada al desarrollo inmediato de habilidades, sino que ha de contemplar la formación integral del estudiante planteando tanto los conocimientos teóricos y prácticos como las actitudes personales relacionadas con el saber, saber hacer y saber ser o estar (Arias, Margarita, y Florez, 2007). Otros estudios, en similar coyuntura, detectan escasa presencia de competencias relacionadas con el desarrollo personal y social, considerando que, desde una perspectiva orientada a la mejora de la calidad de la formación universitaria, es imprescindible integrar habilidades de carácter transversal, que promueven una buena incorporación al mercado de trabajo, con aprendizajes cívicos y éticos (Martínez Martín, Buxarrais, y Esteban, 2002).

Es difícil participar en un debate sobre formación para el empleo sin hacer referencia a las competencias como instrumento de respuesta a las dificultades que la globalización tecnológica y económica ha impuesto sobre la relación entre cualificación y formación profesional. Los cambios en la estructura de los empleos y en la organización del trabajo han modificado el currículo académico y han supuesto una importante oportunidad para adaptar la educación superior a las características de las diversas ocupaciones. Las competencias ligadas a la empleabilidad, identificadas durante los últimos años, contribuyen al desempeño profesional de un amplio grupo de empleos y permiten la transferibilidad entre uno y otro, constituyendo tarea vital que el análisis de

las mismas incluya criterios de evaluación que adviertan del alcance y resultados del aprendizaje.

Ahora, estas competencias presumen de un espacio compartido entre la educación superior y el mundo de la empresa por cuanto muestran el imperativo de formar a los estudiantes en función del ejercicio que deben alcanzar en cada campo de trabajo. El nacimiento del enfoque por competencias supone, tanto para la educación como para el empleo, una necesidad de acortar la discrepancia entre desarrollo formativo y resultados efectivos (Mertens, 2000). Formar a los estudiantes en entornos de aprendizaje basados en diseños curriculares pertinentes, da paso al desarrollo integral del estudiante, respondiendo de forma efectiva a los retos que se le presentan en su trayectoria laboral y donde intervienen conocimientos, procedimientos y actitudes necesarias, pero nunca como una infalible herramienta de producir y competir (González Maura, 2002).

El resultado es una esfera académica y profesional sensibilizada frente a los requerimientos de una sociedad, economía y cultura cada vez más globalizadas. La incorporación de las competencias en la educación superior, como consecuencia del proceso de convergencia europea, resulta un aspecto básico para la formación en una sociedad que cambia constantemente y que reorganiza continuamente sus demandas, aspirando a profesionalizar la formación universitaria para acercar la educación superior al mercado de trabajo.

La enseñanza universitaria se concibe hoy como un proyecto sociolaboral que no concluye en la formación profesional. Es necesario que estudiantes y egresados aseguren la oportunidad de crear un proyecto laboral sólido y coherente en un contexto en el que la mediación entre universidad y empleo presenta ciertas dificultades a la hora de organizar el proceso formativo para la transición al mundo del trabajo. El hecho de no poder asegurar la integración laboral de sus egresados hace que sea cuestionada como medio de movilidad laboral de los sujetos, pero también como medio de arbitraje entre demandantes y ofertantes de empleos.

La educación superior es el instrumento con el potencial necesario para dotar a nuestro sistema de las capacidades y competencias necesarias hacia el logro del éxito en una economía global, en tanto aúna investigación y capacidad de explotación de resultados. Las políticas públicas, junto a los *Libros Blancos*, ponen de manifiesto la

necesidad de formar para el empleo, teniendo en cuenta las capacidades necesarias para aprender y desarrollarse profesionalmente con eficiencia en un puesto de trabajo (Formichella y London, 2005). Sin olvidar, para ello, la tarea de desarrollar un cuadro coherente de indicadores que permita controlar los resultados en el ámbito educativo, especialmente en el universitario.

1.2.2. Estrategias de ajuste entre educación superior y mercado de trabajo

Es evidente que la educación superior ha de ser el motor de la nueva sociedad del conocimiento. La formación de graduados, así como la transferencia del conocimiento obtenido por las universidades, constituye un elemento clave de desarrollo. El papel del conocimiento en el cambio del modelo social y económico es fundamental y la universidad se proyecta como el agente principal de producción y transferencia del mismo.

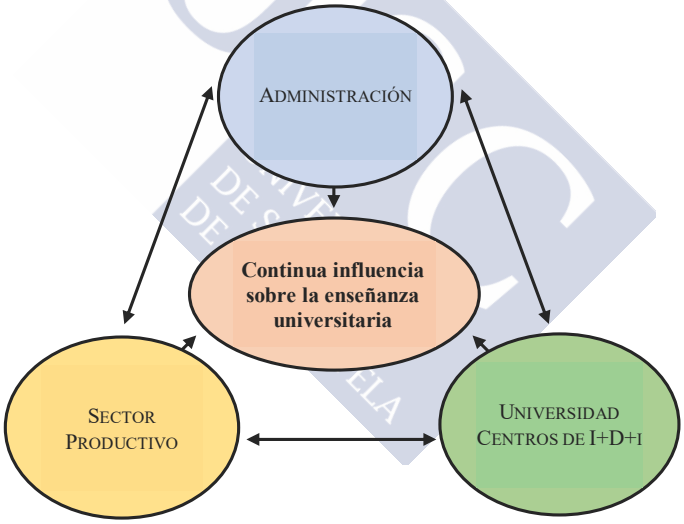
El nuevo modelo de educación superior destaca la importancia de las competencias profesionales y la empleabilidad como elemento de cambio. El sistema ha de articularse sobre estos dos ejes. La preocupación por la empleabilidad es un problema, tanto para la comunidad educativa y científica, como para las instituciones políticas y sociales. Concretamente, la *Estrategia Europa 2020* fija entre sus objetivos adecuar los planes de estudio para que satisfagan las necesidades de las personas, del mercado de trabajo y de las carreras del futuro; formar a los investigadores a preparar el terreno para las industrias del mañana; dar más oportunidades a los estudiantes para que adquieran competencias vinculadas al empleo, así como potenciar los lazos entre la enseñanza, la investigación y la empresa (Comisión Europea, 2013a).

De todos los objetivos que recoge la estrategia, se plantean cuatro (4) vinculados directamente a la formación y al empleo, demandando así un modelo educativo sin precedentes, diversificado y con conciencia de la importancia de que la formación revierta en el desarrollo sociocultural y económico. A pesar de ser una propuesta coherente con las necesidades de la educación superior, no concreta, como cabría esperar, las acciones y medidas que le corresponde abordar a la universidad. La falta de concreción la expresa, con mayor claridad, en uno de sus marcos estratégicos, *Educación y Formación 2020* (Comisión Europea, 2009a), donde afirma que el 82% de los titulados deberían conseguir un empleo en un plazo de no más de tres años una vez finalizados los estudios. Sin valorar la negatividad de las cifras para los egresados de nuestro siglo, no se le otorga el

protagonismo necesario a las instituciones de educación superior que, ante la falta de directrices, se encuentran supeditadas a la búsqueda de un objetivo para el que no están pedagógicamente preparadas.

Los estudiantes esperan que las universidades los apoyen, no solo en su desarrollo intelectual y académico, sino también estableciendo una plataforma para el empleo y el desarrollo de sus carreras. Ellos han de conocer y comprender las tendencias que están en juego para poder tomar las decisiones correctas en relación con su desarrollo profesional. Las estrategias que las universidades requieren para ello deben realizarse con la voluntad de implicar a los agentes sociales, políticos y económicos de su entorno (véase gráfico 3). En el modelo conceptual, definido como la *Triple Hélice*, aparecen las tres piezas fundamentales descritas por Henry Etzkowitz y Loet Leydesdorff (2000): Universidad y Centros de I+D+i, administración y sector productivo.

Gráfico 3: Modelo de la Triple Hélice



Fuente: Elaboración propia a partir de Etzkowitz y Leydesdorff (2000).

El grado de interacción entre los componentes de la hélice será el que establezca las características del modelo que esperamos. Si lo que buscamos es que nuestras universidades sean más competitivas, deberán potenciar, además de la docencia, la colaboración con el sector productivo y la administración. En relación con todo ello y, teniendo en cuenta las bases del proceso, la cooperación

institucional pasa a constituirse como la forma más adecuada de influir sobre tal situación.

Teniendo en cuenta la dificultad a la que actualmente se enfrentan la mayoría de los graduados universitarios, es decir, considerando el cambio producido en la efectividad del sistema universitario como vía de acceso al empleo, recogemos tres (3) líneas estratégicas que intervienen directamente en la cuestión, especificando cada una de ellas en acciones más concretas.

Ante el reto de transformar rápidamente la sociedad tradicional en una nueva sociedad de la información y del conocimiento, el sistema universitario ha de aprovechar las enormes potencialidades del sector productivo (Casas, 2005). En este sentido, se advierte la importancia del factor conocimiento, su producción, aplicación y utilización en los distintos ámbitos de trabajo (Albornoz, 2002). En consecuencia, el instrumento principal para asumir estas transformaciones y adaptarse a ellas es la educación y, dentro de la misma, la universidad ocupa un lugar especial (Castells, 2005).

Es así que planteamos la primera de las estrategias que ha de ponerse en marcha desde el ámbito universitario. Ella se refiere a la implementación de un proceso de gestión del conocimiento que busque el equilibrio entre lo subjetivo (tácito) y lo objetivo (explícito). Equilibrio que se consigue cuando el conocimiento personal, que se estructura como una red, alimenta a organizaciones y empresas, que, a su vez, retroalimentan a la red, proveyendo nuevo aprendizaje para los individuos (Ayuste, Gross, y Valdivielso, 2012).

Tal misión implica transformar los objetivos educativos de las instituciones universitarias y orientarlos más a la construcción personal del conocimiento que a la mera adquisición del mismo; favoreciendo la discriminación inteligente tratando de seleccionar y filtrar la información más relevante, la creatividad para convivir cómodamente con la incertidumbre, la innovación orientada al proceso y producto, la confianza en las posibilidades de aprendizaje de cada persona, así como la consideración de las instituciones educativas como redes de conocimiento capaces de facilitar procesos de coproducción e interacción (Fernández-Salinero, 2012).

La gestión del conocimiento así entendida requiere desarrollar un capital intelectual o activo intangible que genere riqueza, el cual estaría compuesto por el capital humano, estructural y relacional enunciados por Nonaka y Takeuchi (1995), a los que cabría añadir el capital interpersonal e institucional (García-Álvarez y Fernández-Salinero, 2016).

El capital interpersonal y el capital institucional pasarían a formar parte de los nuevos elementos de la gestión del conocimiento en el ámbito educativo. El primero reuniría parte del capital humano y relacional, y el segundo se apoyaría en el capital estructural. Ambos se sustentarían, por tanto, en los tres elementos clásicos de la gestión del conocimiento, que para que se desarrolle con eficacia debe favorecer la creación de un sistema de externalización e intercambio de experiencias (intercambio de conocimientos), buscando tanto el beneficio económico como el social o cultural (Fiol & Lyles, 1985).

Desde esta perspectiva, gestionar el conocimiento con la finalidad de convertirlo en un producto tangible y un servicio útil se ha transformado en la técnica directiva esencial de esta época; centrándose en un proceso de extracción del conocimiento potencial de cada situación a fin de dar respuesta a las necesidades de cada momento (Bayón, 2002). Ello requiere definir un conjunto de prácticas, metodologías y técnicas que ajusten el modelo de gestión del conocimiento a cada contexto, efectuando una detección previa de necesidades y estableciendo los canales precisos que nos permitan llegar al conocimiento del que queremos hacer uso.

Tal estrategia requiere, de modo más concreto, que el conocimiento tácito (personal) se convierta en explícito (comunicable) y que llegue de nuevo al estudiante como conocimiento tácito enriquecido. La solución reside en transformar el conocimiento tácito en conocimiento explícito, de manera que se encuentre documentado y almacenado para que se pueda hacer uso de él cuando sea necesario. De ahí la necesidad de que la educación superior promueva habilidades de desarrollo profesional, *Career building skills*, entendidas como aquellas capacidades relacionadas con la identificación y utilización de información sobre una profesión determinada o sobre el mercado laboral en su conjunto. Para tal fin pueden emplearse nuevas herramientas, como las bases de datos, intranet u otras más clásicas como revistas y manuales que permiten organizar el

conocimiento explicitado. El desarrollo de estas habilidades contribuirá, igualmente, a establecer expectativas más realistas en relación al mercado laboral (Bridgstock, 2009).

Un capital que, junto con el humano, estructural y relacional, dan un nuevo sentido al capital intelectual que subyace de los planteamientos de la gestión del conocimiento, aportando una línea de trabajo dirigida a facilitar el desarrollo de un proceso cíclico. Dicho proceso se apoya en la información como herramienta, buscando su contextualización para llegar a producir un conocimiento susceptible de facilitar al estudiante universitario la optimización de su capital interpersonal y a la institución universitaria el camino a seguir para el incremento de ese capital.

Es así como la gestión del conocimiento se transforma en una disciplina adecuada para atender e integrar con fluidez las nuevas necesidades de la educación superior, tanto en la gestión de la institución universitaria como en sus diversas funciones (Encina, 2008). La idea que subyace es crear un entorno donde el conocimiento y la información disponibles en una organización sean plenamente accesibles y puedan emplearse para estimular la actualización y mejorar la toma de decisiones. La clave está en crear una cultura en la cual la información y el conocimiento se valoren, compartan, gestionen y usen eficaz y eficientemente.

La universidad debe preparar a los futuros trabajadores ofreciéndoles herramientas que les permitan acceder a los puestos de trabajo, herramientas de gran utilidad como son, en la actualidad, las competencias interpersonales, capaces de optimizar la red de contactos personales de estudiantes y egresados. Ello nos sitúa ante la segunda estrategia de ajuste entre la educación superior y el mercado de trabajo, fomentar el capital interpersonal del alumnado, implicando para ello al sector socioeconómico. Dentro de la misma, identificamos tres (3) acciones específicas encaminadas a tal fin:

1. Crear una red de contactos sólida que los graduados puedan utilizar una vez concluyan sus estudios se ha convertido en un desafío para las instituciones universitarias, principalmente, por dos razones (Jackson, 2011). Primero, a causa del papel central que desempeña este recurso en la difusión de las salidas profesionales ligadas a cada titulación, desempeñando un papel fundamental en la funcionalidad de los mercados laborales. Y segundo, porque la estructura de las redes de contactos tiene importantes implicaciones en aspectos como la inversión

en capital humano. Dichas redes pueden conformarse a través de las instituciones y empresas del Prácticum, de la creación de foros y ferias de empleo, de la realización de actividades de aprendizaje-servicio, de la celebración de encuentros con antiguos estudiantes y/o de la organización de sesiones de salidas profesionales.

2. Vincular la universidad a colegios profesionales, asociaciones de antiguos alumnos y organizaciones juveniles, a través de la creación de plataformas electrónicas conjuntas, ya que se ha comprobado que la participación de los jóvenes en las mismas favorece su acceso al empleo. Prueba de ello, es la investigación realizada sobre empleabilidad juvenil, en la que participaron jóvenes de cuarenta países europeos, que muestra como la implicación de los graduados universitarios en estas organizaciones, contribuye a la adquisición de una red de contactos que resulta clave en los procesos de acceso a un determinado puesto de trabajo (Souto-Otero, 2016). En concreto, cerca del 70% de los encuestados informaron que habían desarrollado contactos que han sido o esperan que sean útiles en su acceso al empleo.

3. Fomentar el acceso a la orientación y la información tanto en la etapa educativa como profesional de un modo continuo que permita a estudiantes y profesionales, en cualquier momento de sus vidas, identificar sus capacidades, competencias e intereses, así como adoptar decisiones educativas, formativas y ocupacionales (Consejo de Europa, 2004, 2008a). La orientación ha de considerar un amplio espectro de actividades individuales y colectivas relacionadas con el intercambio de información, el asesoramiento, la evaluación de competencias, el apoyo, y el desarrollo de capacidades para la toma de decisiones y gestión de la carrera, entre otras; reconociéndola como una de las políticas activas que presentan un mayor impacto sobre la formación y el empleo de los titulados superiores. Así, universidades y organizaciones empresariales deberían replantear su estructura situando la orientación académico-profesional como un importante pilar en su actividad. Esto mejoraría en las universidades el conocimiento que el alumno posee sobre sus posibilidades en el mercado laboral y le proporcionaría las herramientas para enfrentarse al mismo. En las empresas, ajustaría los perfiles

profesionales a las ocupaciones, optimizando procesos formativos más coherentes y aumentando la eficiencia de la organización.

Teniendo en cuenta la índole de las estrategias que tanto a la educación superior como al sector productivo se le exigen, no podemos descuidar el marco normativo en el que han de disponerse y, por ende, a los encargados de tomar decisiones y fijar las políticas correspondientes. Identificamos así la tercera y última de las estrategias, desarrollar una política educativa en clara conexión con la política de empleo.

Ambas presentan considerables carencias en sus propuestas sobre formación profesional, por lo menos en lo que a contenidos pedagógicos y particularmente didácticos se refiere. En un estudio iniciado por Arpe, Hellmann, Kenis, Löber, y Mühlbacher, (2017) más de mil científicos evaluaron las reformas en el ámbito de las políticas sociales entre mediados de 2014 y principios de 2016 en dimensiones como la educación y el empleo. España ocuparía, en la Unión Europea de los Veintiocho, el puesto veinticinco (25) sobre políticas educativas y el puesto veintisiete (27) sobre políticas de acceso al mercado laboral, debido, en su mayoría, a la visión sectorial de sus políticas públicas que, en el mejor de los casos, habrían incrementado la distancia entre los extremos de sus polos.

Paliar esta carencia sugiere enmarcar la formación profesional en un contexto compartido de similar consideración por parte de la política educativa y de empleo. La necesaria relación entre ambas ha de basarse en principios claros y objetivos bien definidos, estableciendo rigurosos mecanismos que analicen y controlen los resultados académico-profesionales de los que en tal sistema se forman.

El carácter universal del aprendizaje y la investigación, al que obedece la internacionalización de la educación superior, no se ve fortalecido por los actuales procesos de integración política. Ha de reivindicarse la formación para el empleo no sólo desde una perspectiva educativa, sino también económica, sociológica, empresarial y política, por lo que será necesario dotar a la formación para el empleo de una estructura común que aúne todas sus dimensiones. Una concreción mayor de las relaciones entre política educativa y política de empleo supondrá un beneficio en la formación de los profesionales del futuro. Por un lado, estableciendo mecanismos que permitan a las empresas trasladar sus necesidades a las universidades, generando así nuevos ejes de investigación. Por otro, ajustando el aprendizaje a las exigencias reales del sector

productivo, formando profesionales en un marco sólido y coherente con las demandas del mercado de trabajo.

Es a partir de la formulación de estas estrategias donde se constituye un sistema cuya conjugación de elementos comparte similares objetivos. Universidad, administración y empresa son los encargados de que las acciones derivadas de las mismas se hagan efectivas. Presentamos, a modo de resumen, acciones, objetivos y principal responsable de la ejecución de cada una de ellas (véase tabla 3).

Tabla 3: Estrategias de ajuste entre educación superior y mercado de trabajo

	ACCIONES	OBJETIVO	RESPONSABLE
ESTRATEGIA 1	Implantar un proceso de gestión del conocimiento en el ámbito universitario.	Desarrollar habilidades profesionales relacionadas con la identificación y utilización de información sobre una profesión determinada o sobre el mercado laboral en su conjunto.	Universidad
ESTRATEGIA 2	Desarrollar el capital social de los estudiantes.	Crear una red de contactos sólida de la que los graduados puedan hacer uno una vez concluyan sus estudios.	Universidad Empresa
	Promover relaciones entre universidad, asociaciones y organizaciones.	Vincular la universidad a colegios profesionales, asociaciones de antiguos alumnos y organizaciones juveniles, a través de la creación de plataformas electrónicas conjuntas.	Universidad
	Fomentar el acceso a la orientación y la información.	Desarrollar actividades relacionadas con el intercambio de información, el asesoramiento, la evaluación de competencias, el apoyo, y el desarrollo de capacidades para la toma de decisiones y gestión de la carrera.	Universidad Empresa
ESTRATEGIA 3	Conectar la política educativa con la política de empleo.	Establecer mecanismos que permitan a las empresas trasladar sus necesidades a las universidades y, a estas, ajustar la formación a las exigencias reales del sector productivo.	Administración

Como vemos, la universidad asume un importante papel en la iniciativa o puesta en marcha de cada una de las acciones recogidas. Sin embargo, no cabría esperar repercusión alguna si las demás partes implicadas no se involucran activamente en el proceso. Las universidades han sido siempre instituciones totalmente centradas en el conocimiento y su gestión; por lo tanto, constituye una oportunidad y una necesidad, en su alta responsabilidad formadora, la preparación de escenarios para aplicar los métodos y técnicas apropiadas al contexto y a los objetivos de las organizaciones laborales

(Passaillaigue y Estrada, 2016), bien desde la propia universidad, desde la empresa o desde la administración pública.

1.2.3. Nuevos retos ante la educación superior en España

Tal y como propone la comunicación *Movilizar el Capital Intelectual de Europa* (Comisión Europea, 2005), con el objetivo de construir una economía del conocimiento, la universidad debe convertirse en una de las bases del nuevo paradigma basado en la sociedad del conocimiento, creando las condiciones necesarias para adoptar la *Agenda de Modernización de las Universidades: Educación, Investigación e Innovación* (Comisión Europea, 2006). Ella identifica el papel de la educación superior como motor de cambio en la sociedad del conocimiento, transmitiendo el saber científico y tecnológico, desarrollando capacidades analíticas y profesionales (Salas, 2011), y transformando sus propias funciones en clave de desarrollo de conocimientos, habilidades y competencias que permitirán, a los egresados, participar eficazmente en la vida social y económica.

En la comunicación a la que hemos hecho referencia, se describe el panorama universitario y se advierte la posición privilegiada de las universidades respecto a la Europa del conocimiento, obligándolas a adaptarse a una serie de profundos cambios en lo tocante a: aumento de la demanda de formación superior, internacionalización de la educación y la investigación, desarrollo de una cooperación estrecha y eficaz entre universidades e industria, diversificación de los lugares de producción de conocimientos, reorganización de estos conocimientos y aparición de nuevas expectativas.

Es evidente que la educación superior enfrenta hoy serias dificultades y, en términos generales, las actuales universidades españolas son consideras poco competitivas en el panorama internacional (Buela-Casal et al., 2011). A pesar de la elevada calidad de nuestros trabajos científicos, el principal problema de la universidad española es su escasa visibilidad y competitividad en el contexto que ha surgido tras la aparición del EEES.

Superar estas carencias supone consolidar las estructuras científicas y mejorar los Campus de Excelencia Internacional que comienzan a extenderse por España, empleando financiación tanto pública como privada, con el objetivo de favorecer la investigación en

los campos científicos más potentes. Es necesario, por tanto, reflexionar sobre las universidades desde una perspectiva también europea, con especial atención a los retos a los que se enfrenta, fruto de la desarticulación, cada vez mayor, entre la organización de las universidades a nivel estatal y la aparición de desafíos que superan las fronteras nacionales.

Son muchos los trabajos que, en torno a esta cuestión, han realizado interesantes aportaciones. Entre ellos destaca la *Estrategia Universidad 2015* que identifica, pero no analiza, los principales desafíos que, para la educación universitaria, presenta la sociedad del conocimiento (véase tabla 4).

Tabla 4: Desafíos de la educación superior ante la sociedad del conocimiento

1. Aumentar la cooperación entre universidades europeas.
2. Asegurar la autonomía y la rendición de cuentas de las universidades.
3. Incentivar la participación de las universidades con el sector privado.
4. Formar en competencias clave para el mercado laboral.
5. Mejorar la financiación de la formación universitaria.
6. Promover la interdisciplinariedad y transversalidad.
7. Convertir la educación superior y la investigación en un elemento más visible.

Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2010b).

Las propuestas que a partir de estos siete (7) ejes se formulen habrán de realizarse de acuerdo a la construcción de un espacio abierto de aprendizaje permanente que, además de brindar múltiples opciones, asegurará la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema. Deberá, además, contemplar diferentes oportunidades de realización individual y de movilidad social, a fin de formar ciudadanos que puedan participar activamente en la sociedad, es decir, profesionales abiertos al mundo.

El primero de los desafíos, intensificar las relaciones entre universidades europeas, surge como consecuencia del nuevo entorno de apertura y exposición de la sociedad española al escenario internacional. Primero, porque han de responder a la mayor demanda de personal cualificado, con capacidad de innovar y emprender, así como de desarrollar su trabajo a nivel global. Y segundo, porque no pueden permanecer al margen de los esfuerzos que, universidades de toda Europa, realizan por atraer talento, tanto de estudiantes, como de profesores e investigadores, siendo de esta cuestión de la

que dependen las oportunidades de los mismos para participar en programas, proyectos y redes de cooperación internacional.

Los vínculos entre universidades impulsan la movilidad de estudiantes, así como su acceso al empleo. La actual oferta globalizada de distintos programas universitarios va unida a la aparición de un gran mercado europeo de trabajo en el que los graduados pueden desplazarse libremente y en el que las dificultades asociadas al reconocimiento de las cualificaciones ya no son un obstáculo.

El segundo de los desafíos surge a partir del momento en que la universidad española empieza a desarrollar procesos de evaluación, de carácter público, para el conocimiento de la sociedad. En este sentido, merece especial atención la revisión del papel de los Consejos Sociales. Sin aludir a su nivel de activación o productividad en la universidad, no han cumplido, como se esperaba, su función de enlace con la sociedad. Ya no solo en materia de captación de fuentes alternativas de financiación, sino como canal de intermediación entre las necesidades sociales y los servicios educativos y de investigación que ofrece la universidad.

Ante esta dificultad, y teniendo en cuenta el proceso de adaptación al EEES en el que se ve inmerso la universidad española, el consejo social tendría que desempeñar un papel fundamental en la conexión de las instituciones educativas con los sectores productivos. Se echa de menos una mayor atención a este elemento como instrumento de mejora del funcionamiento de la universidad, en tanto que le permitiría redefinir su oferta formativa y diseñar políticas científicas más coherentes. Existen iniciativas de intercambio entre universidades de diferentes países que cuentan con Consejos Sociales –o similares- en su estructura organizativa, y que han demostrado una mejora en su desempeño académico, social e investigador (Anderson, 2005).

A la cuestión de la falta de conexión entre investigación y sociedad podemos añadir el tercer desafío, aumentar la participación de la universidad con el sector privado. De un modo responsable, y con un marco regulatorio claro en todos los sentidos, la colaboración entre la universidad y el sector privado, contribuye de un modo significativo a la mejora de la calidad de la educación superior, a la ampliación de la cobertura y al fortalecimiento de la innovación y la investigación. Ello supone replantear la educación superior y considerar nuevas alianzas entre la Academia y el sector privado como vehículo de potenciación de la innovación y la investigación de

nuestras universidades. Ella proveería a las empresas de su conocimiento y experiencia y, estas, pondrían su capital y logística al servicio de la investigación y obtención de patentes.

Ahora bien, la transformación de los procesos productivos, no sólo requiere de patentes, equipos y tecnológica que aumenten la productividad, sino también de nuevas formas de gestión, organización, capacitación y desarrollo de profesionales, que propicien el uso racional y eficiente de los recursos, estimulando el potencial creativo e intelectual de todos sus grupos (Ibarra, 2000), es decir, promoviendo el desarrollo de competencias clave en el mundo laboral, cuarto desafío al que se enfrenta la educación superior.

Este marco de cambios constantes es el que favorece y acredita la emergencia de un nuevo modelo que va más allá de la formación para el trabajo, poniendo su énfasis en la mejora de las competencias profesionales. Las transformaciones en el sector productivo, consecuencia de la incorporación de las nuevas tecnologías, generan necesidades formativas a las que la educación superior ha de satisfacer.

La transmisión de competencias a través del desarrollo de acciones formativas ha de basarse en la práctica, es decir, debe relacionarse con situaciones de trabajo que proporcionen sentido a la propia competencia. A su vez, ha de orientarse hacia procesos de aprendizaje que favorecen la acción del que en ellos participa, tomando como referente la escena organizativa en la que la situación de trabajo es situación de aprendizaje.

Este enfoque contribuye a la transformación estructural del mundo laboral, así como a la necesidad de contextualizar la formación profesional, exigiendo modificaciones a escala técnica, económica y social que repercuten en las formas de organizar el trabajo y, por tanto, a la cualificación y competencias necesarias y/o requeridas (Tejada y Navío, 2005).

El desarrollo de competencias clave como las que planteamos, y que redundan en una mayor profesionalización del sector productivo, nos lleva al quinto desafío, la mejora de la financiación de la formación universitaria. Esta no ha de ser necesariamente pública, ya que el ingreso de capital privado, previas alianzas con el sector, no debería

comprometer la autonomía ni el gobierno institucional. Más bien habría de considerarse con el objetivo de modernizar la formación y mejorar la investigación.

La universidad española se enfrenta al reto de buscar y poner en práctica modelos más creativos de financiación, también de generación del conocimiento, con la finalidad de reinventarse, favoreciendo una universidad global, dinámica y emprendedora. Ante esta situación, Pérez-Esparrells y Torre (2012), consideran importante aumentar lo que definen como "financiación filantrópica" con el fin de asegurar y garantizar la competitividad del sistema universitario. En este sentido, como ya se ha hecho en otras universidades europeas, la entrada de *sponsors* constituye una vía eficaz de financiación, ya que las aportaciones que realizan anualmente los estudiantes son insuficientes para cubrir las necesidades.

Otra idea interesante sería utilizar la colaboración entre universidades como instrumento en la construcción de un área compartida de recursos que permita desarrollar investigaciones, crear redes y poner en marcha proyectos de calado internacional; constituyendo uno de los grandes retos de la educación superior en Europa y el sexto en nuestra lista.

El planteamiento interdisciplinar de los estudios superiores tiene que ver con el problema generado por la superespecialización (Pozuelos, Rodríguez Miranda, y Travé, 2010), resultado de los avances de la ciencia y el conocimiento que amenazan con fragmentar las estructuras formativas en parcelas inconexas de escasa comprensión y utilidad.

Como alternativa, surge la necesidad de crear espacios de conocimiento que reconecten esta dispersión y favorezcan un proceso de carácter transversal. El nivel de alcance de las distintas posibilidades que ofrece la interdisciplinariedad es múltiple, pero la intención no es la de eliminar estructuras, según Muñoz y Jeris (2005), sino la de ampliar puntos de vista, de salirse de los estrechos márgenes para considerar nuevas dimensiones de análisis. En otras palabras, consiste en trabajar sobre temas distintos, pero desde una estructura común y compartida.

Sin ninguna duda, el trabajo interdisciplinar de las universidades, institutos de investigación, y demás centros de I+D+i, convertirán la educación superior en un elemento más visible, séptimo y último de los desafíos que hemos recogido. Así, muchos

estudios y planteamientos que analizan los procesos de mejora de la enseñanza universitaria advierten de la escasa transferencia de los resultados obtenidos a través de la investigación. En consecuencia, se hace referencia al potencial que encierra desarrollar experiencias en las que se conecten los resultados con situaciones reales y llenas de sentido, ganando en comprensión y funcionalidad (Lin, 2008; Wall & Shankar, 2008).

La divulgación científica es una herramienta poderosa que permite posicionar a la ciencia dentro de la agenda social y devolver a la ciudadanía los resultados de las investigaciones, que a menudo se financian con fondos públicos. Es por ello que uno de los objetivos prioritarios de la universidad española ha de ser el fomento de una investigación de prestigio y repercusión internacional, que contribuya al desarrollo social, para lo que habrá que ajustar la publicación de los resultados obtenidos a estándares de evaluación y edición que garanticen su calidad.

Debe entenderse [la divulgación científica], por tanto, como el conjunto de actividades que interpretan el conocimiento científico haciéndolo accesible a la sociedad. Ello exige el dominio de la comunicación como componente básico de la investigación, pues de ello dependerá su repercusión. Los resultados han de transmitirse de un modo comprensible, a la vez que atractivo, evitando que el esfuerzo comunicativo se parcele y se desarrolle en ambientes científicos especializados y, en consecuencia, restringidos.

Los desafíos que hemos analizado se vinculan de forma muy estrecha entre ellos, siendo alguno de especial relevancia para la educación superior. A ella se le exige aumentar la movilidad, lo que solo es posible si todos los países desarrollan cualificaciones comparables y con currículos flexibles y modernizados, que responden a las necesidades del mercado laboral. Las universidades han de diseñar planes de estudio dirigidos a nuevos entornos, con programas formativos y métodos de enseñanza más innovadores que la acerquen al mundo del trabajo.

Han de proponerse líneas de mejora con la intención de diseñar planes de estudio:

- Flexibles: que puedan adaptarse a una sociedad en cambio.
- Interdisciplinares: que se orienten hacia enfoques de investigación transversales.

- Competitivos: que tengan en cuenta los ámbitos punteros en el contexto nacional e internacional.
- Prácticos: que presten especial atención a las situaciones reales de aprendizaje.

Las universidades no deben restringirse a adaptar sus títulos al nuevo esquema "Bolonia", sino que deben reformar su gobierno, dispositivos de financiación, mecanismos de rendición de cuentas y relaciones con el mercado laboral, así como con otras instituciones. Esto es, proponer una enseñanza flexible, diversificada, comparable, que fomente la movilidad y que se preocupe de vincular el conocimiento a las necesidades de la sociedad en general, y del mercado de trabajo, en particular.

La mayor parte de los desafíos están sujetos a ciertas características de competitividad y de cooperación, forzando a la universidad a asumir una mayor responsabilidad y autonomía como respuesta a los cambios.

1.3. FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN PROFESIONAL EN EL EEES

1.3.1. Formación permanente y empleabilidad en el EEES

Hoy la educación superior comprende todo tipo de estudios y formación, impartidos por universidades u otras instituciones acreditadas por las autoridades competentes. La formación continua, permanente o a lo largo de la vida es un elemento crucial en el diseño del EEES, tal y como reflejan las declaraciones derivadas de las reuniones entre ministros responsables de la educación superior en la Unión Europea.

El Consejo Europeo celebrado en Lisboa, en el año 2000, establecía como objetivo estratégico convertir la Unión Europea en la sociedad más competitiva y dinámica del mundo, con su correspondiente reiteración en el Consejo Europeo de Estocolmo, en el año 2001. Como claves para su consecución fijaban: adaptar la enseñanza y la formación para ofrecer oportunidades de aprendizaje contextualizadas, promover la empleabilidad y la integración social, crear una sociedad en red y favorecer la movilidad. Ello confirmaba que el aprendizaje permanente era el elemento clave para conseguir este objetivo estratégico.

Lo que se pretende es construir un espacio europeo del aprendizaje permanente que capacite al individuo para que se mueva libremente en otros entornos de aprendizaje, empleos, países, etc.; potenciando al máximo sus conocimientos y aptitudes. Alcanzar

este objetivo requiere diseñar el proceso formativo en base a estrategias y planes europeos vinculados a políticas de juventud, empleo, integración social e investigación en un entorno de aprendizaje permanente.

Por su parte, la inexistencia de directrices legislativas a nivel nacional ha llevado a que cada universidad personalice su propia oferta de formación permanente, confiriéndole un carácter flexible en la adaptación de las enseñanzas al entorno, pero, con la contrapartida, de haber creado un escenario de difícil comprensión global.

La formación permanente es uno de los nexos entre universidad, empresa y sociedad en general. Una buena parte de sus actividades se rige bajo condiciones de mercado y competitividad, circunstancias que han de constituir, para la universidad, referentes en el avance, evolución e impulso de sus relaciones con la sociedad (Zambrana y Manzano, 2004). Asimismo, permite reunir todo el potencial académico, en forma de profesorado de distintos ámbitos del conocimiento, con la experiencia de los profesionales externos que, al formar desde un entorno universitario, otorgan cualificaciones de calidad y con garantía académica.

Conseguir un marco donde exista una verdadera cooperación entre el sector académico, el económico y el social requiere del diseño de una estrategia que pivote entorno a la educación y la formación. La formación permanente, en este sentido, se considera como toda actividad de aprendizaje desarrollada en cualquier momento de la vida, que presupone la mejora de conocimiento, habilidades y competencias desde una perspectiva cívica, social y/o de empleo.

Queda ligada, pues, a la adquisición y actualización de toda clase de capacidades y habilidades que hacen posible la adaptación del conocimiento al entorno más próximo y, por tanto, habilitan para la participación activa en la esfera económica y social (Parlamento Europeo, 2000). A partir de la reunión de Praga en el año 2001 y del trabajo realizado por la Comisión Europea (2001), *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*, el EEES destaca el valor estratégico de la formación permanente y el papel de las universidades en la consecución de los objetivos planteados.

La caracterización de la formación permanente, a la que ya hemos aludido, presenta un doble objetivo. Por una parte, la cohesión social (fomento de una ciudadanía activa, promoción de la realización personal y apoyo a la integración social). Por otra, la empleabilidad, actualizando el conocimiento en sus diversas formas y desarrollando competencias personales y profesionales. Así, observamos una vertiente social en la formación permanente acompañada de una vertiente profesional dirigida a la inserción laboral, especialización, recualificación y/o actualización profesional (véase tabla 5).

Tabla 5: Funciones profesionales y sociales de la formación permanente

PROFESIONAL	**ACADÉMICA Y SOCIAL**
Formación inicial: educación formal y obligatoria. Formación de actualización profesional: ▪ Formación para el empleo: dirigida a potenciar la inserción y reinserción profesional, mediante cualificación, recualificación o actualización de competencias profesionales. ▪ Formación de especialización: como continuidad a la formación inicial, también llamada formación continua	Formación académica no profesional: ▪ Orientada a la disponibilidad de una formación académica que permita acceder a estudios iniciales reglados en cualquier etapa. ▪ Dirigida a fomentar la participación social, ocupar el tiempo libre y de ocio, aumentar los conocimientos culturales y científicos, mejorar la calidad de vida, el conocimiento de idiomas, entre otras.
OBJETIVOS: - Especializar, reciclar y actualizar. - Orientar al empleo. - Transferir el conocimiento.	**OBJETIVOS:** - Ampliar el acceso a la formación reglada. - Acceder a la cultura y mejorar la calidad de vida. - Extender el conocimiento.

Fuente: Elaboración propia a partir de Comisión de Formación Continua (2010).

Para el ámbito universitario cobra especial relevancia la formación de los jóvenes, en su versión principalmente profesional. En un sentido amplio, esta formación abarca grados y posgrados, con una flexibilidad notoria en sus itinerarios la cual permite su adaptación a las necesidades de cada estudiante. También son considerados, dentro de la misma, los cursos propios de máster, diplomas de posgrado, cursos de experto o especialista, así como aquellos de corta duración y de extensión universitaria. En definitiva, sin tener en cuenta su carácter abierto o cerrado, son categorías dentro del

mismo modelo de formación ocupacional, de reciclaje, especialización y/o actualización.

La mayor parte de las investigaciones actuales afirman que los universitarios tienen más posibilidades de insertarse, cualitativa y cuantitativamente, en el mercado laboral en comparación con aquellas personas que carecen de cualificaciones. Es cierto que su inserción, al no realizarse de un modo lineal, depende de muchos factores que se apoyan en el problema del desempleo y empleo precario.

En el momento actual, el número de graduados universitarios y la falta de oferta laboral han originado una enorme competencia por el empleo, produciendo un aumento en la exigencia de elementos como la experiencia profesional, idiomas, informática, doctorados, cursos, etc. Ello obliga analizar los perfiles formativos de los graduados para comprobar la posible existencia de "sobrecualificación" y, de existir, identificar si se debe a una respuesta a la competitividad del mercado y las deficiencias que en mismo se presentan o, si, por el contrario, obedece a un cambio en la concepción de la educación que pasa a entenderse como un proceso continuado que no empieza ni acaba en la universidad (Jiménez Vivas, 2009). Así, atendiendo a la última de las razones, la sociedad buscará profesionales competentes entre los egresados, haciendo responder a la universidad, ahora más profesionalizada, a las nuevas demandas sociales.

Los diseños curriculares, la enseñanza, la evaluación y los entornos de aprendizaje, deberían desarrollarse en base a una adecuada identificación de los conocimientos, capacidades y competencias a adquirir por el estudiante, haciendo especial hincapié en las competencias transversales que exigen métodos interdisciplinares e innovadores (Pérez García y Serrano, 2012). Lograr la transición a un nuevo planteamiento basado en competencias exige el esfuerzo de los docentes por asumir las funciones implícitas en dicho planteamiento. Este proceso, debe ser apoyado a través de la colaboración reforzada entre las instituciones educativas y el ámbito socioeconómico, especialmente el laboral.

El objetivo de la formación permanente se fija ahora, para la esfera laboral, en el acceso y mantenimiento de un puesto de trabajo, añadiendo posibilidades de promoción mediante la mejora, recualificación o actualización de las competencias profesionales, las

cuales acaban repercutiendo en un aumento de la competitividad de la empresa. De ella nos interesan funciones como:

- Adaptación permanente a la evolución de las profesiones y a las características de las ocupaciones.
- Mejora de las competencias necesarias para impulsar la competitividad en las empresas.
- Fomento de la promoción en el empleo, evitando el estancamiento en la cualificación profesional.
- Contribución a la reestructuración económica y social a la que deben hacer frente las empresas.

Estas funciones son producto del constante aumento de la oferta y demanda de formación permanente de las universidades. Tanto en relación con la forma de oferta de títulos propios como en el número de estudiantes que en la misma se implican. Precisamente, uno de los desafíos más complejos a acometer en la formación permanente es el de los recursos.

A diferencia de otras reformas educativas, el compromiso por una formación a lo largo de la vida, implica de un modo diverso múltiples dimensiones. Sugiere la extensión cuantitativa de las oportunidades de aprendizaje, así como modificaciones cualitativas de contenido de la formación existente (Pineda-Herrero y Sarramona, 2006). Debe, además, fomentar la incorporación de los estudiantes a través de una orientación permanente, validación de competencias adquiridas en contextos no formales, reconocimiento de la experiencia, diversificando las pautas de acceso al sistema y prestando una mayor atención a la calidad de los entornos de aprendizaje.

Hasta este momento, las estrategias a favor de un aprendizaje permanente, acompañadas de otras medidas como las acciones de mejora de la calidad de la enseñanza, tienen un efecto positivo tanto para el sector productivo, en general, como para el propio sistema universitario, en particular. De esta forma, las iniciativas dirigidas a integrar la formación profesional en los estudios universitarios mejoran la calidad de las cualificaciones obtenidas por el estudiante, a la vez que proporciona a las empresas de un capital humano que verdaderamente responde a sus necesidades.

La Comisión Europea, en su ya citado informe, *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*, identifica una serie de estrategias de aprendizaje permanente, las cuales califica de coherentes y globales, que habrían de fundamentar la toma de decisiones políticas:

1. Trabajar colaborativamente en todo el espectro educativo: se exige la colaboración de todos los agentes, tanto de la educación formal como no formal, para asegurar la aplicación de las estrategias a la práctica.
2. Percepción de la demanda de aprendizaje: se han de analizar las necesidades de aprendizaje de los ciudadanos, comunidades, sociedad y mercado laboral, al tiempo que se analizan las del alumno, posibilitando un enfoque individualizado que garantiza la igualdad de oportunidades.
3. Asignación adecuada de recursos: ha de asegurarse una distribución eficaz y transparente de los recursos elevando los niveles de inversión.
4. Facilitar el acceso a las oportunidades de aprendizaje: es imprescindible mejorar la oferta existente y desarrollar una nueva, tratando de contextualizarla hacia colectivos específicos.
5. Creación de una cultura de aprendizaje: la motivación del alumnado potencial provocará un aumento en el nivel general de participación y hará que el aprendizaje resulte más atractivo, mejorando, entre otras cosas, la empleabilidad de los mismos.
6. Búsqueda de la excelencia: han de establecerse los mecanismos que aseguren la máxima calidad de la propia experiencia de aprendizaje, así como de los procedimientos de decisión y aplicación.

En el mismo marco, se proponen como apoyo a estas estrategias seis (6) prioridades de actuación que van desde el análisis del propio aprendizaje, pasando por la información y orientación, inversión en recursos, aumento de oportunidades de aprendizaje, desarrollo de competencias básicas, hasta el diseño de nuevas formas de enseñanza-aprendizaje que respondan a enfoques pedagógicos más innovadores.

Es de igual modo necesario crear vínculos con aquellas iniciativas europeas dirigidas a desarrollar competencias determinantes para el mercado de trabajo, tal y como se recoge en la *Recomendación sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (Parlamento Europeo, 2006). En ella se define la formación permanente

como toda aquella actividad de aprendizaje realizada con el objetivo de mejorar conocimientos, competencias y aptitudes desde una perspectiva personal, cívica, social y relacionada con el empleo, englobando el amplio espectro del aprendizaje formal y no formal, que incluye la ciudadanía activa, la realización personal, la integración social y la inserción profesional.

El desarrollo de puentes que conecten la formación profesional con la universidad proporcionará, a esta última, un impulso en sus relaciones sociales. Por su parte, la conexión del mundo universitario con la formación profesional, facilitará su aproximación al entorno laboral (Planas, 2005). Lo siguiente será analizar el marco donde se entiende el sistema educativo como un sistema integrado con distintos subsistemas y, desde esta perspectiva, enmarcar la formación permanente a lo largo de la vida.

1.3.2. Funciones pedagógicas de la formación continua en el EEES

El mercado laboral atraviesa un período de profundos cambios donde la alta competitividad se ha convertido en una de sus características más evidentes. Estas transformaciones, fruto de los cambios producidos por factores como la innovación tecnológica, la rigidez de las estructuras empresariales, la globalización de los mercados y los efectos de la crisis, exigen definir nuevos modelos de participación en el mundo laboral o, cuando menos, detenerse a reformular los ya existentes.

Algunos paradigmas con los que hemos convivido durante mucho tiempo están desapareciendo, siendo necesario identificar unos nuevos con los que entender a partir de ahora la realidad. Conceptos como el trabajo para toda la vida, los trabajos estables y las cualificaciones profesionales para el empleo, están ahora más que nunca en tela de juicio. En esta escena de cambios, el capital humano aparece como factor clave del éxito empresarial al entender la formación de las personas no sólo en el aspecto profesional, sino también en el personal (a lo largo de toda la vida), convirtiéndose en una de las características del paso de la sociedad industrial a la actual sociedad del conocimiento.

En este contexto, el aprendizaje no se limita a momentos específicos de la vida, sino que puede darse en cualquier etapa. El concepto de formación continua, entendida como la formación que se restringe al ámbito profesional ha evolucionado y, según Homes (2008), lo ha hecho hacia el concepto de formación permanente, entendiéndola

como un mecanismo para asegurar las capacidades de aprendizaje activadas más allá de la perspectiva profesional.

Ante un escenario tan competitivo, las empresas reclaman nuevas competencias además de las puramente técnicas, intentando identificar capacidades transversales vinculadas a las diversas formas de relacionarse con el entorno, al trabajo en equipo, a la adaptación a los cambios, a la automotivación o a la proactividad, es decir, une la búsqueda de personas polivalentes con la formación integral (Riaño, 2012).

En estos términos, la formación continua entendida como parte, podríamos decir, de la formación permanente, constituye una herramienta eficaz para el aprendizaje al proporcionar respuestas a las necesidades reales del entorno socioeconómico en la búsqueda de una mayor empleabilidad. La educación permanente se entiende como una política esencia en el desarrollo cívico, social y laboral que obliga a la universidad a asumir un importante papel en el ámbito de la responsabilidad social y, como tal, a responder a las demandas en formación que reclama la sociedad. En sentido amplio, la formación permanente, como una de las funciones básicas de la educación superior en la que, por otro lado, tiene una dilatada experiencia, debe adaptar la oferta formativa a las necesidades reales del entorno para cumplir las funciones que el mismo requiera.

La formación continua, ahora definida por la búsqueda de un aprendizaje permanente y actualización profesional con el fin de conseguir unos objetivos de eficacia y modernización de una sociedad en constante cambio, forma parte de los objetivos prioritarios de las administraciones públicas. En el *III Acuerdo Tripartito sobre Formación Continua*, las administraciones, la entienden como el conjunto de acciones de formación que se desarrollan por las empresas, los trabajadores o sus respectivas organizaciones, a través de modalidades previstas en el mismo, dirigidas tanto a la mejora de competencias y cualificaciones como a la recualificación de los trabajadores en activo, promoviendo la compatibilidad de una mayor competitividad para las empresas con la formación individual del trabajador (Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas, 2001).

Tradicionalmente, el referente más inmediato de la formación continua ha sido el de la formación profesional en tanto constituía parte del sistema educativo dedicado a formar, desde un marco reglado, sobre las cualificaciones. Hoy, de acuerdo a la perspectiva propia de la sociedad del conocimiento, la formación continua se orienta más

hacia la noción de formación permanente, pasando a constituir uno de sus pilares fundamentales (López Campus y Leal, 2002). Los objetivos a los que, en tal contexto, ha de enfrentarse, son de tipología muy diversa:

- Acercar la formación al mundo productivo y a las situaciones reales de trabajo.
- Modificar la concepción de los centros de formación. Concretamente, convertir estos centros en espacios abiertos, con una oferta flexible que permita a los sujetos construir su itinerario formativo-profesional a partir de una combinación propia de recursos.
- Simplificar, agilizar y legislar los sistemas de reconocimiento, validación y acreditación de los aprendizajes y las competencias.
- Buscar nuevas vías para que el acceso a la formación sea lo más equitativo posible, es decir, para que no termine por convertirse en una fuente de exclusiones y desigualdades.

La Comisión de Formación Continua (2010), como parte del Consejo de Universidades, le confiere a los anteriores un carácter más general, añadiendo:

- Potenciar el aprendizaje a lo largo de la vida y promoverlo en todos los ámbitos del conocimiento.
- Complementar la oferta oficial a través de propuestas de ampliación, especialización y actualización.
- Proporcionar una respuesta académica a las necesidades formativas, así como a las necesidades sociales.

Estos objetivos surgen como consecuencia de la falta de respuesta que, ante las demandas de la sociedad del conocimiento, realiza la enseñanza reglada tradicional. Ello ha dado sentido a la aparición, como elemento de respuesta, de los programas de posgrado que, hasta hace apenas una década, el sistema universitario venía desarrollando de un modo más amplio y comprensivo. Al respecto, autores como Ariza, Quevedo-Blasco, Bermúdez, y Buela-Casal (2013) coinciden en afirmar que uno de los centros prioritarios en que se apoyará la estructura de la universidad del futuro será la enseñanza de posgrado.

En la actualidad, existen ya algunas universidades donde los recursos que se aportan a la enseñanza de posgrado son incluso superiores a los que se destinan a la formación inicial, observándose un cambio en la en la política de alguno de los países de la Unión Europea para hacer frente a la formación continua desde la institución educativa.

Lo cierto es que formación continua y universidad componen un binomio que, bien gestionado, resulta beneficioso tanto para la propia universidad como para los agentes y organizaciones sociales que colaboran con ella. Las universidades han de asumir la formación continua como transferencia real y ajustada de los conocimientos para lo que habrá de: aumentar su responsabilidad en los propios títulos, realizar autoevaluaciones que aporten un valor añadido, ofertar un programa coherente y atractivo, clarificar sus funciones sociales y redistribuir racionalmente los recursos.

La European University Association, en relación con la formación continua, estableció una serie de compromisos a asumir, tanto por universidades, como por la propia administración pública (Smidt & Sursock, 2011). De ello nos interesan los siguientes:

- Incluir en las estrategias institucionales la ampliación en el acceso a la universidad y la formación a lo largo de la vida.
- Proporcionar una oferta formativa diversificada a la que pueda acceder cualquier estudiante.
- Adaptar el diseño de los programas de estudio asegurando la participación y captación de nuevos estudiantes.
- Dotar a esta enseñanza de los servicios de orientación necesarios.
- Establecer mecanismos que permitan el reconocimiento de los aprendizajes previos.
- Fusionar la formación continua en la cultura interna de calidad.
- Fortalecer la relación entre investigación, docencia e innovación desde la perspectiva de la formación continua.

- Consolidar reformas para crear un marco creativo y flexible de aprendizaje.
- Desarrollar vínculos a nivel local, regional, nacional e internacional para ofrecer programas más atractivos y pertinentes.

La universidad, como servicio público, debe implicarse en la promesa por una oferta formativa en diferentes etapas, brindando un reconocimiento que no ponga en peligro esa oferta y proporcione estabilidad a su desarrollo. Además, como principal agente de formación continua, provee a sus programas de estudio de una fuerte fundamentación científico-técnica, así como de un profesorado de calidad y una adecuada innovación en los contenidos.

En contrapartida, pueden darse una excesiva teorización que le reste aplicabilidad a los contenidos y cierto asincronismo en cuanto a exigencias administrativas o de nivel práctico-ejecutivo para su gestión (dificultades de acceso, escasa flexibilidad en cuanto a horarios y disponibilidad o deficiencias en los recursos). De este modo, el papel de las universidades que, en términos generales, se caracteriza por una no tan elevada frecuencia en su nivel de uso, presenta, desde el punto de vista de la oferta, una doble perspectiva.

Por otro lado, sin tener en cuenta la importancia que, para el individuo en particular y, para la sociedad en general, comporta el programar una oferta de formación continua vinculada a las necesidades del entorno más próximo, hemos de considerar que nos encontramos ante una enseñanza que no da lugar a la obtención de títulos oficiales. Ello requiere poner en valor cada actividad formativa, fijando un objetivo claro de reconocimiento de la formación realizada. Este objetivo ha de cubrirse sin generar confusión en el estudiante, el empleador y la sociedad, en tanto que esta oferta formativa contiene títulos de distinto rango y niveles de acreditación. En cualquier caso, el valor de esta formación ha de pretender dejar huella en la sociedad, por lo cual su reconocimiento ha de ser tanto académico, como profesional y social.

El “mercado” de la formación continua se viene caracterizando por una elevada carencia de transparencia y una fuerte asimetría en la información que proporciona, tanto en la demanda como en la oferta. La universidad deberá aportar

a este ámbito, además de una orientación clara en su continuidad y mejora de la participación, su implicación en el diseño, cualificación y reconocimiento de la actividad. Esta es la realidad, la formación continua como superación al cambio técnico y a la globalización de los mercados que desestabilizan el sistema productivo.

En la última década, la formación continua en España se ha desarrollado gracias a la aparición de políticas públicas específicas, que aumentaron la financiación e impulsaron su extensión en el entorno laboral. Así, esta formación se convierte en una realidad de la que pueden hacer uso no solo las grandes empresas. Concretamente, según el estudio realizado por el Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2001), una de cada tres empresas (33.6%) proporcionaba formación a sus trabajadores, y estas, ocupaban el 60% del tejido empresarial.

1.3.3. Determinantes de calidad de la formación permanente en el EEES

La Estrategia Europea de Educación Superior, la Ley Orgánica de Universidades 6/2001, y su reforma, la Ley 4/2007, así como otras disposiciones gubernamentales, sugieren la necesidad de definir, como un objetivo básico, el progreso en la calidad de las enseñanzas universitarias. Las universidades, por su parte, conscientes de la importancia de la excelencia, consideran la calidad como un factor estratégico para conseguir que las competencias, habilidades y aptitudes de sus egresados contribuyan a potenciar, tanto su desarrollo personal, como su empleabilidad, siendo reconocidas por empleadores y otras organizaciones sociales.

En este ámbito, la política debe situar la orientación de la institución, y en general el conjunto de sus iniciativas, bajo un compromiso de calidad en sus títulos propios y formación permanente. Esa política de calidad debería conllevar acciones, propuestas e intenciones relacionados con la consecución de objetivos que inspiraran una mejora de las enseñanzas. El diseño de la misma requiere definir de forma precisa los grupos de interés, es decir, las personas, instituciones o colectivos a los que se dirigen los títulos propios y la formación permanente. Y ello debe hacerlo en todas sus dimensiones de formación, docencia, procedimientos, resultados e impacto. El análisis de las necesidades y expectativas de estos grupos constituirá, por ello, el punto de partida para el establecimiento de una política de

calidad que habría de ser definida, difundida y consensuada por todos los grupos de interés.

La importancia de la formación permanente en el ámbito universitario no constituye una cuestión recientemente analizada. Referirnos a la misma supone volver atrás, concretamente al preámbulo del *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva* (Comisión Europea, 1995). En él ya se señalaba la necesidad de reforzar, en el ámbito de la educación, las políticas de formación y aprendizaje como elementos fundamentales para la mejora del trabajo y de la competitividad y, en particular, aquellas vinculadas a la "formación continuada".

Ya entrados en un nuevo siglo, las inquietudes y propuestas sobre formación permanente se han complejizado y adquirido cierto carácter holístico. Tanto es así que, en el origen y fundamentos del EEES, se observa la intención por construir un Espacio Europeo de Formación Permanente (EEFP), en el que la formación se concibe sobre la base de la libre circulación y la posibilidad de ofrecer más y mejores oportunidades formativo-laborales en relación con los principios de movilidad y reconocimiento.

No obstante, la plena adecuación a la sociedad del conocimiento exige de mecanismos transparentes e instrumentos eficaces que permitan la mejora de la calidad, un aumento de la competitividad, la preocupación por la convergencia y el reconocimiento de los conocimientos en sus distintos niveles académicos. Se exige como respuesta, por un lado, a un mercado laboral cada vez más global, y por otro, a la tan ansiada integración social europea.

La formación a lo largo de la vida pasa a entenderse como una acción europea prioritaria que, como sello distintivo, lo hace bajo los principios de una mayor inversión en recursos y un plan de mejoras continuas. El fortalecimiento de una Europa del conocimiento, en paralelo con otras amplias tendencias socioeconómicas como son la globalización, los cambios en la estructura familiar, las modificaciones demográficas y el impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, suponen el planteamiento de potenciales objetivos (véase tabla 6). Con ellos, pretende situarse la formación permanente en un contexto donde se perciba la calidad como el núcleo característico de una enseñanza que,

fundamentalmente, se plantea como respuesta a las necesidades socioeconómicas de un contexto en cambio.

Tabla 6: Objetivos en materia de calidad de la formación permanente en la educación superior

	OBJETIVOS
1	Proporcionar una respuesta con garantías de calidad para esta formación y sus correspondientes sistemas de acreditación.
2	Cubrir las necesidades de la sociedad, tanto en enriquecimiento personal como en la actualización de nuevas perspectivas en el mundo laboral.
3	Implicar a las universidades en las estrategias de diseño de impartición de la formación como una de sus funciones básicas.
4	Hacer uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para ampliar metodologías docentes, favoreciendo la formación y la actividad laboral.
5	Promover el acceso a la formación de personas con diferentes niveles de competencias y tipologías de aprendizaje, así como la colaboración de las universidades con asociaciones, agentes sociales y otros *partners* ligados al tejido productivo.
6	Elaborar, por parte de la administración, directrices que potencien este tipo de formación, favoreciendo, para ello, acuerdos interuniversitarios.
7	Elaborar un marco normativo que aporte la regulación, respetando la autonomía de las universidades, y facilite el reconocimiento de esta formación a todos los efectos.

Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2010b).

Es necesario tener en cuenta que la formación permanente, diseñada en diferentes formatos, pertenece al ámbito de la autonomía universitaria, por lo que solo podrán establecerse algunas directrices generales y potenciar acuerdos básicos.

Por consiguiente, la búsqueda por la acreditación de cualquiera de las tipologías que esta enseñanza encierra ha de plantearse considerando el papel diferenciador de las distintas instituciones que en ella intervienen (Administración General, Consejo de Universidades, Comunidades Autónomas y universidades). Instituciones que presentan funciones muy diversas pero que aúnan el potencial de la formación permanente.

La importancia de esta enseñanza en el contexto del EEES, teniendo en cuenta que las universidades españolas ocupan una buena posición, se reconoce en el rigor y calidad de su formación, así como por su aportación en términos de transferencia de conocimiento. Como propuesta, la Comisión de Formación Continua (2010) afirma que una buena medida sería la de realizar una declaración pública sobre la importancia

de las universidades para este sector formativo. Y más aún si nos fijamos en que la tasa española de titulados en educación superior entre personas de 30 a 34 años, principales demandantes de formación permanente, ha disminuido en 1,4 puntos porcentuales, hasta el 40.9% que, aunque supera la media de la Unión Europea (38.7%), se aleja del objetivo nacional de Europa 2020 que lo establecía en un 44% (Comisión Europea, 2016a).

Con ello, la complejidad derivada de la múltiple oferta de formación permanente, unida a la variedad de normativas y modalidades, exige procedimientos, sistemas de garantía, mecanismos de aprobación y sistemas de evaluación que le otorguen rigor. En consecuencia, el tratamiento de la formación permanente, en sus diversas modalidades de formación abierta, formación corporativa (a medida o *in Company*), o formación ocupacional (con usuarios específicos y una orientación clara hacia la empleabilidad), ha de abordarse de forma diferenciada. Por tanto, cualquier intento de regulación, bien sea a nivel de Estado o de Comunidades Autónomas, deberá considerar esta diversidad, flexibilidad y complejidad que actualmente la caracteriza.

Es más, la formación permanente ofrecida por las universidades es variada en cuanto a formato, objetivos, metodologías, organización docente y estudiantes potenciales, complicando la tarea de fijar criterios generales de aplicación para todos los casos. Cabría añadir, también, ciertas dificultades administrativas que podrían perjudicar determinados productos formativos que obtienen buenos resultados y son reconocidos social y profesionalmente.

En otro orden de ideas, la mejora de la cooperación entre universidades y sector empresarial continúa siendo un desafío para España (Comisión Europea, 2016b). La cooperación entre universidades, empresas y sector público no es lineal, sino que intervienen diferentes agentes como: fundaciones universitarias, *start-ups*, oficinas para la transferencia de resultados de investigación, parques científicos y tecnológicos y alianzas entre universidades. Ellos consideran que, tanto la financiación, como los obstáculos relativos a las relaciones institucionales, así como la excesiva burocracia, son las principales barreras en la cooperación entre universidades, instituciones de investigación y empresas (Comisión Europea, 2013b).

Se hace imprescindible, por tanto, que el ajuste entre el sistema educativo y el socioeconómico se acompañe de un desarrollo de competencias básicas y profesionales. Es aquí donde la universidad adquiere un rol relevante e insustituible a la hora de

programar una diversidad de itinerarios formativos que faciliten el ajuste entre demanda y oferta de cualificaciones. Todo ello no tendría sentido sin la transferencia de información entre empresas e instituciones educativas para una mayor y mejor actualización de títulos y cualificaciones.

Al respecto, en 2015, la Administración aprueba un decreto destinado a aumentar la representación empresarial en los Consejos Universitarios. En el mismo año, destina siete (7) millones de euros para respaldar la creación de diferentes campus de excelencia internacional, cuyo objetivo se fijaba en la promoción del reconocimiento internacional de las universidades españolas y su cooperación con las empresas. Así, la *Estrategia para la Internacionalización de las Universidades Españolas 2015-2020*, establecía como meta redefinir un sistema universitario sólido y atractivo a escala internacional que promoviese la movilidad entre estudiantes, profesores e investigadores (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2014).

Sin embargo, los sistemas de gestión y financiación de las universidades no ofrecen suficientes incentivos para la cooperación. El actual sistema de promoción profesional universitaria limita la movilidad del personal, tanto entre instituciones como entre universidades y empresas. Además, el sistema de financiación universitaria se basa principalmente en criterios cuantitativos y no estimula la innovación.

La evolución hacia un modelo más intensivo de crecimiento en conocimiento e innovación trae consigo el aumento de empleos de mayor cualificación y, por extensión, un mayor aprovechamiento del capital humano (generado fundamentalmente por el sistema universitario) así como un incremento en el grado de ajuste. En este sentido, la formación permanente (continua y también ocupacional) desempeña un papel relevante en la actualización y renovación de competencias siempre que: (1) sea flexible y permita el acceso de trabajadores y empresas y, (2) responda a necesidades reales del entorno.

En resumen, la importancia de la formación permanente es indiscutible en cualquier contexto laboral, y muy especialmente en las actuales circunstancias económicas. En la nueva configuración del EEES, las tendencias y los planes que bajo esta modalidad se diseñen tendrán que adquirir una dimensión global que debería superar los planteamientos reduccionistas. Por ello, la construcción y desarrollo del EEFP debe entenderse como un proceso que se inserta en un tejido más amplio. Se

trata de una acción en red donde se implican activamente diversos agentes y donde la convergencia, el reconocimiento y la cohesión, han de ser sus potenciales elementos cualitativos.

El nuevo hito educativo que ahora se origina en torno a la construcción de este EEFP se sustenta en principios, intenciones o directrices con una clara definición europeísta de unificación, convergencia y movilidad, con el objetivo de lograr un sello distintivo y de calidad. Todo ello se encuentra conectado en red con el EEES, contribuyendo a la apuesta europea por la calidad y competitividad de la formación permanente, la investigación y la educación superior (Arís y Comas, 2011).

En definitiva, el reto se fija en conseguir, ante las adversas condiciones actuales, el impulso necesario para una verdadera inversión en la formación permanente de la sociedad del conocimiento, promoviendo una cultura de aprendizaje a lo largo de la vida como elemento significativo de identidad y progreso, para garantizar que Europa ofrezca una de las perspectivas educativas más atractiva.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 2

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 2. MERCADO LABORAL Y EMPLEO EN LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI

2.1. PROFESIONALIZACIÓN, MERCADO LABORAL Y EMPLEO

2.1.1. Situación actual y funcionamiento del mercado laboral

La configuración laboral actual no es más que un producto de las consecuencias de la crisis socioeconómica de nuestro siglo. Durante un largo período de tiempo, el mercado de trabajo se ha visto sometido a cambios y transformaciones sociales que han dejado su huella. La prolongación de la crisis económica, el crecimiento natural de la población activa, el aumento de la población femenina activa, la flexibilización de las relaciones laborales, la diversidad en el grado de desarrollo de las diferentes regiones, los cambios demográficos, la falta de cohesión social, los cambios culturales y axiológicos, la competitividad creciente a nivel internacional, los avances tecnológicos y sus múltiples aplicaciones, entre otros, han sido algunos de los factores que más influencia han tenido (Ventura, 2005).

Esto, no solo ha modificado las características de los contextos laborales específicos de cada área, sino que además ha modificado las pautas de acceso a los mismos, dificultando el establecimiento de estrategias concretas que promuevan la empleabilidad.

En la actualidad, poseer una titulación de carácter superior ya no garantiza un puesto laboral cualificado; es más, en ocasiones ni si quiera garantiza un puesto de trabajo. Ya no basta con acudir a los tradicionales medios de búsqueda de empleo (servicios de empleo estatales, agencias de colocación, internet, autocandidatura, anuncios en prensa, etc.), no porque se hayan perfeccionado, sino que más bien, el uso del capital social, entendido como la capacidad para crear y gestionar una red de contactos propia que nos facilite el acceso a un puesto de trabajo, se ha convertido en el recurso de intermediación laboral más efectivo (Weller, 2007). Este último no es que haya aparecido sin más en un mercado laboral cada vez más incierto, sino que a causa de la ineficacia de otros, ha elevado su potencial como recurso de acceso al empleo.

No obstante, aunque la convergencia de esta multitud de factores provoque que el acceso al empleo de los jóvenes se haya convertido en un proceso más complejo, la globalización, diversificación y especialización del mercado laboral, la temporalidad de los puestos de trabajo, el surgimiento del sector servicios con su variedad de ocupaciones,

el conocimiento profesional acelerado y la elevada tasa de desempleo, también promueve la creación de un mayor número de ocupaciones y más aún, de trayectorias profesionales (Cajide, 2004).

Dentro de este contexto, se asocia con frecuencia el término "profesionalización" con "especialización". Es cierto que toda profesionalización conlleva una especialización en un sector o ámbito determinado, pero la especialización no requiere del entramado empresarial, a diferencia de la profesionalización. En realidad, esta última, requiere tanto del mercado de trabajo en general, como del empleo en particular. Estos tres elementos son fundamentales en la inserción profesional de cualquier sujeto. Además, la profesionalización está formada por un constructo que permite a las ocupaciones establecer diferencias entre ellas con respecto al acceso y condiciones laborales. Las competencias son en sí mismas el núcleo del proceso de profesionalización. Profesionalizarse en un determinado puesto de trabajo requiere asumir el desarrollo de una serie de competencias propias del mismo (Palmer et al., 2009). Ahora bien, es necesario diferenciar las competencias específicas del perfil con aquellas de carácter más general, también denominadas transversales. Sin embargo, que se consideren generales no significa que sean compatibles con otro perfil, sino que cada profesional debe desarrollarlas en el grado en que cree que son fundamentales en su ámbito de trabajo, por lo que incluso cuando hablamos de transversalidad no podemos obviar el carácter específico que se deriva de las mismas al ser puestas en marcha en las diferentes ocupaciones.

En este contexto, es oportuno recordar que la educación superior, a partir del nuevo modelo de gestión "Bolonia", abre sus puertas a una formación basada en competencias. Lo que pretende es conectar la formación y el empleo a través de patrones comunes entre titulaciones y perfiles. En el contexto laboral actual este modelo juega un papel fundamental en tanto que facilita la delimitación de perfiles y permite un cruce entre oferta y demanda mucho más ajustado a la realidad sociolaboral (Blanco, 2009). No obstante, esta realidad se ha modificado notablemente. La crisis económica dificulta establecer con claridad el funcionamiento del mercado de trabajo para los titulados universitarios. Los requerimientos para acceder a un puesto laboral cualificado se han visto incrementados notablemente. La disminución en la oferta de empleos ha llevado a una mayor restricción en las condiciones de acceso a los mismos (Echeverría, 2001). Es más, la situación laboral de los titulados se ha visto afectada por cambios como:

precariedad en los contratos, desajuste entre puesto y titulación, reducciones de jornada, dificultades en el acceso, elevadas cargas de trabajo al ocupar un puesto donde antes había más empleados, contratos temporales de corta duración y/o facilidades a los empleadores para modificar las condiciones laborales de los empleados.

Con todo, y entendiendo que las anteriores dificultades se han convertido en característica básica del mercado de trabajo, es posible referirnos a una más, la regularización del acceso a los puestos de trabajo que requieren una titulación. Actualmente, se emplean titulados universitarios bajo una tipología de contratos inferior a la que le corresponde. Es decir, las actuales normas que regulan el funcionamiento del mercado laboral permiten a los empleadores realizar contratos a este colectivo en categorías diferentes a la suya. No es extraño, así, ver a un Licenciado en Pedagogía contratado como técnico de formación, técnico en Educación Infantil, técnico en desarrollo de productos multimedia, u otros similares. Algo que también ocurre con otros perfiles de titulados y que es necesario cambiar a través de su estricta regularización.

Los empleadores y responsables de selección de personal hacen uso de este beneficio en tanto que el mercado de trabajo y las condiciones de acceso al empleo le permiten contratar a un profesional altamente cualificado en calidad de "técnico", un profesional de menor cualificación. Ante esto, se presentan dos situaciones con las que deben lidiar los graduados universitarios. Por un lado, aceptar un puesto de trabajo asociado a una cualificación que no le corresponde y que conlleva una reducción de salario (aunque vaya a realizar el trabajo propio de su cualificación) o, por otro, seguir esperando a que las exigencias del mercado de trabajo le permitan desarrollarse profesionalmente en un perfil apropiado a su cualificación. Esta es la realidad sociolaboral de los titulados. El mercado laboral refleja aspectos en su taxonomía propios de otra época. En este sentido, González Laxe (1992), señalaba una progresiva precarización de los empleos, con un descenso notable de los puestos de trabajo estables en beneficio de contratos temporales o en condiciones más precarias con consecuencias sociales preocupantes. Según su informe, los jóvenes y los demandantes de primer empleo serían los colectivos más afectados por los fenómenos de precarización del trabajo y, con la escasa perspectiva de incrementos en la creación de empleo, a causa de la reducida inversión, el futuro para los mismos no se presentaría con perspectivas de mejora. Situación similar a la que actualmente atravesamos.

En la esfera universitaria, es casi un ritual comenzar el análisis de esta cuestión afirmando que las universidades no pueden limitarse a la función de formar profesionales para el mundo productivo. El mercado laboral ya no necesita de la competencia de la memorización pues en la actual sociedad de la información con tanto dispositivo y métodos como internet, la información está al alcance de todos y todos podemos acceder a ella al instante (Mateos y Montanero, 2008). El mundo globalizado busca personas con capacidad de adaptación y con habilidades sociales que complementen sus títulos. Personas que tengan experiencias en la vida, que por ejemplo, hayan viajado al extranjero o trabajado en el voluntariado, porque las experiencias no pueden ser estudiadas. El Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios (Michavila, Martínez, Martín-González, García-Peñalvo, y Cruz-Benito, 2016) se ha detenido a analizar la situación del mercado de trabajo en relación a los nuevos titulados universitarios, y de lo anterior se derivan los siguientes resultados:

- El mercado solicita egresados superiores con un alto componente de competencias sociales o profesionales, valorándose mucho la competencia de adaptación a los cambios laborales.
- Pierde importancia el concepto de empleo estable a favor de conceptos como la flexibilidad, capacidad de integración y adaptación, que actualmente no son consideradas como parte de la formación habitual del titulado.
- La oferta de titulados en las áreas de humanidades y ciencias sociales y jurídicas es mucho mayor a su demanda.
- El diseño de los estudios de grado y postgrado conforme a los criterios del EEES supone una respuesta efectiva a las demandas de las empresas ya que se tiene en cuenta en mayor medida el desarrollo de capacidades personales, competencias y habilidades sociales.
- La falta de conocimiento de idiomas sigue siendo una importante carencia en los egresados universitarios.
- La realización de prácticas profesionales favorece la inserción profesional de los titulados.
- Los egresados universitarios manifiestan un mayor grado de satisfacción a medida que aumenta su formación pero esto conlleva una reducción de la formación generalista, algo muy valorado por los empleadores.

- Los problemas para conseguir una independencia económica generan un importante retraso. España e Italia son los países con mayor proporción de jóvenes egresados viviendo todavía en el hogar familiar.
- Los egresados españoles presentan una menor movilidad internacional, algo que ya ha empezado a cambiar paulatinamente con el paso del tiempo.
- Los estudiantes españoles son unos de los que más tiempo dedican semanalmente a actividades académicas y de estudio.
- Los egresados españoles presentan un nivel moderado de satisfacción con el trabajo que desempeñan, con intensidad diferente dependiendo de la titulación cursada.
- En todas las ramas de conocimiento se observa una significativa evolución salarial entre el sueldo que obtuvieron los titulados en su primer trabajo tras la graduación y en el actual.

Como se observa, el papel de las competencias es clave en la inserción laboral de los graduados. El mercado laboral demanda profesionales con competencias diversas y esto es algo que no podemos negarle al EEES. Este establece el reparto de competencias específicas a cada titulación, y a la vez, exige el reparto de competencias generales, también denominadas transversales, para todo profesional. Pero, en el actual proceso de convergencia, no hay un reparto de competencias acorde con los actuales estudios de grado: "ese reparto, se presenta hoy por no factible, pues haría falta configurar el catálogo de competencias y acordar su distribución. Tareas que parecen necesarias en el proceso de elaboración del nuevo plan de estudios, para la obtención del título de grado" (Gavidia, López Sánchez, y Rodríguez Torrejón, 2013, p. 236).

Es importante, para ello, detectar las tendencias que sigue el empleo dentro del mercado de trabajo. Nos permite analizar la situación actual de este último y examinar las características que mejor lo definen. Siguiendo a autores como Palací y Moriano (2003), algunas de las características o tendencias que mejor definen el nuevo mercado laboral son:

- **Globalización:** en tanto que esta no se da solamente a nivel de las empresas y del capital, sino también cada vez más en el mercado de trabajo.

- **Terciarización:** la aceleración de los avances tecnológicos, parte del proceso de la globalización, ha llevado aparejada el que cada vez tenga mayor peso en el mercado de trabajo el sector servicios.
- **Flexibilidad:** desde diferentes ámbitos en las últimas décadas se ha estado exigiendo una mayor flexibilidad en el mercado de trabajo.
- **Crisis de la noción tradicional de puesto de trabajo:** el impacto de las nuevas tecnologías, la unificación de mercados, la creación y destrucción de empresas y la aparición de nuevas profesiones y ocupaciones provoca que los trabajadores se encuentren con más frecuencia en una situación de tránsito hacia un nuevo puesto, una nueva empresa o una nueva ocupación (Palací y Peiró, 1995).
- **Desempleo y precariedad laboral:** según Blanch (2001), el desempleo constituye uno de los grandes problemas, y un mayúsculo desafío social, que afronta el mundo en el umbral del milenio tecnoglobal.
- La **segmentación** en grandes colectivos, teniendo en cuenta los tipos de actividades predominantes en sus puestos es otra gran característica del mercado laboral.
- **Tendencias demográficas:** la creciente incorporación de la mujer al mercado de trabajo y la movilidad de los trabajadores son dos ejemplos de cambios en la dinámica laboral.
- **Características de los nuevos puestos de trabajo:** desaparición progresiva del empleo agrícola, descenso constante del empleo industrial tradicional, incremento tanto de los servicios a las empresas como de los sociales, creciente diversificación de las actividades de servicios como fuentes de puestos de trabajo, rápido incremento de los puestos ejecutivos, profesionales o técnicos, estabilidad relativa de una cuota de empleo considerable en el comercio minorista, o el incremento simultáneo de los niveles más elevados y bajos de la estructura ocupacional serían algunas de las características señaladas por Castells (2005).
- **Cambios en la relación entre empresa-empleado:** en algunos puestos de trabajo la relación entre empleador y empleado no es tan asimétrica como se podría

suponer ya que el empleado es en muchos casos quien posee el conocimiento y ello puede acarrear cambios en la estructura de poder.

- **Cambios en las organizaciones y en sus políticas de Recursos Humanos:** muchas empresas se encuentran ante el reto de innovar o desaparecer y, puesto que la innovación exige aprendizaje y desarrollo de nuevos conocimientos, las competencias fundamentales para su supervivencia serán las referidas a su capacidad para adquirir conocimientos, para adaptarse y cambiar, o incluso adelantarse a los cambios.
- **Introducción de nuevas tecnologías:** sin duda, en los últimos años, quizá el mayor cambio ha sido el producido por la introducción de las nuevas tecnologías en las organizaciones.

Buscar trabajo supone enfrentarse a un mercado laboral en constante evolución, que es cada vez más flexible y dinámico y que exige a los trabajadores una mayor movilidad y una continua adaptación a las organizaciones. Además, nos enfrentamos a una menor protección social de los trabajadores a causa de las nuevas modalidades de contratación, es decir, a una menor estabilidad en el empleo.

La situación se agrava si analizamos la cada vez más creciente disociación entre los sistemas educativos y los sistemas productivos, algo que podemos comprobar en el informe de la Comisión Europea sobre el desempleo de los jóvenes europeos. En él se reconoce como el efecto combinado de los cambios económicos, tecnológicos y demográficos en el mercado de trabajo ha llevado a la escasez de puestos de trabajo y la dura competencia para conseguirlos. Las pautas tradicionales de colocación han sufrido transformaciones que inciden de una manera radical en las personas. Las cualidades, las aptitudes y las destrezas personales que actualmente se exigen para incorporarse al mundo del trabajo y para ascender en la profesión se alejan en buena medida de las finalidades y los métodos de la educación y la formación tradicionales (Comisión Europea, 2013c).

La universidad se constituye así, como el lugar adecuado para plantear tales cuestiones pues la calidad del currículo y las metodologías de aprendizaje en la educación superior son las que realmente marcan diferencias en la empleabilidad. Son estos dos elementos los que, aun estando dentro del plan de estudios, permiten flexibilizar y adaptar la formación que reciben los graduados. Es necesario que la educación superior se diversifique y se adapta a las nuevas necesidades sociales, en

tanto que es un ámbito de formación flexible y permanente (Ventura, 2005), colaborando con los sistemas empresariales, mediante la elaboración de proyectos de investigación compartidos y prácticas en empresas. Se debe buscar la conciliación de aspectos puramente formativos con orientaciones relacionadas con las nuevas formas de organización del trabajo y del mercado laboral, a partir de las cuales deberá dotar a las personas de nuevas competencias imprescindibles para desempeñar una ocupación determinada.

Sin pretender analizar las causas que originan el desempleo, consideramos oportuno facilitar algunos de los datos que contextualizan la dimensión actual en Galicia (véase tabla 7).

Tabla 7: Indicadores significativos de la situación laboral en Galicia

	CUARTO TRIMESTRE DE 2016		
	Total	**Hombres**	**Mujeres**
Paro registrado	203,5	91,0	112,5
Población de 16 o más	2349,3	1124,6	1224,7
Población activa ocupada	1049,6	554,1	495,5
Población activa parada	204,2	102,7	101,5
Población inactiva	1095,5	467,8	627,7
	*Unidad de medida: miles de personas		

Fuente: Elaboración propia a partir del Instituto Gallego de Estadística (IGE, 2016).

Con respecto a las diferencias entre hombres y mujeres, estas, han variado notablemente con el paso del tiempo. Hasta hace poco, la tasa de paro de las mujeres duplicaba la de los hombres, y en cuanto a la población activa ocupada, los hombres presentaban una elevada ventaja con respecto a las mujeres en el número de puestos ocupados.

En este punto, es imprescindible precisar a qué se refieren los conceptos de "paro registrado" y "población activa". El primero de ellos está constituido por el total de demandas en alta existentes a final de mes en las oficinas de empleo. En cuanto al segundo, población activa, es necesario distinguir tres conceptos: activa parada, ocupada e inactiva. La *población parada* alude a toda persona capacitada para trabajar y que carece de trabajo; sin embargo, un estudiante no pertenece a esta categoría pues estaría dentro de lo que denominaríamos *población inactiva* en tanto que no estaría buscando un empleo. Para que una persona se considere "parada" debe reunir tres

requisitos: no tener trabajo remunerado, que se encuentre en disposición de trabajar y que esté buscando un empleo. En lo que resta, la *población ocupada,* englobaría a toda persona que estuviese realizando cualquier actividad de carácter remunerado (véase tabla 8).

Tabla 8: Activos ocupados por nivel de formación, grupos de edad y sexo en Galicia

CUARTO TRIMESTRE DE 2016					
TOTAL	**Analfabetos**	**Estudios primarios**	**Estudios secundarios (1ª etapa)**	**Estudios secundarios (2ª etapa)**	**Educación superior**
1049,6	0,9	44,7	333,6	230,8	439,6
TOTAL	**de 16 a 24 años**	**de 25 a 34 años**	**de 35 a 44 años**	**de 45 a 54 años**	**de 55 y más años**
1049,6	37,2	202,8	332,0	287,9	189,7
TOTAL	**Hombres**		**Mujeres**		
1049,6	554,1		495,5		
	*Unidad de medida: miles de personas				

Fuente: Elaboración propia a partir del IGE (2016).

Sin tener en cuenta las diferencias de sexo ya comentadas, los índices de mayor actividad y ocupación afectan principalmente a los grupos de edad comprendidos entre los 35 y 44 años, seguidos de los sujetos comprendidos entre los 45 y 54 años. Sin embargo, el propio IGE (2016) informa que es en estos dos grupos de edad, además del de los 25 a 34 años, donde se concentra el mayor número de parados.

Asimismo, podemos constatar que el nivel de formación adquirido influye notablemente en la situación laboral de las personas. Del número de personas ocupadas, el mayor porcentaje se concentra en los sujetos que han alcanzado estudios universitarios. Y donde apreciamos el mayor número de parados es en los niveles inferiores y superiores de formación, respectivamente. Un análisis más detallado de la situación volvería a destacar las diferencias que todavía se producen en función del sexo, en teoría motivadas por una cultura imperante basada en una desigual distribución de roles y responsabilidades sociofamiliares.

2.1.2. Trabajo y empleo.

Las nociones de trabajo y empleo no tienen el mismo significado. Abordar el análisis de la configuración del mercado de trabajo requiere delimitar que se entiende por ambos conceptos. Confundirlos bajo la misma denominación conduce a una simplificación que impide su abordaje de un modo complejo.

En cuanto a *trabajo*, entendemos la medida o representación del esfuerzo físico o mental que el hombre realiza sobre los medios de producción. La otra noción, *empleo*, alude a la ocupación por parte del trabajador de un puesto de trabajo. En otras palabras, el trabajo vendría a ser la actividad económica realizada por una persona, y el empleo, la remuneración por la actividad realizada.

Además de estos dos conceptos, es necesario llamar a la definición de un nuevo elemento: *puesto de trabajo*. Este, en su caracterización, tiene dos componentes claramente definidos por Bilbao (2000). Uno de naturaleza subjetiva que hace referencia a lo que se entiende en términos de tiempo por puesto de trabajo. Y otro, de naturaleza objetiva, que alude a la capacidad del sistema económico de generar horas de trabajo, contabilizadas en un mismo momento.

Ahora bien, hablar de "pleno empleo" supone referirse a un sistema que produce tantas horas como demandantes de empleo. En esta situación se estaría dando una completa simetría entre el número de empleos y el número de puestos de trabajo. Sin embargo, en la actualidad, esta simetría ha desaparecido. Estamos ante un sistema incapaz de generar puestos de trabajo y donde la precariedad del empleo significa la rotura de la norma que identificaba empleo con ocupación estable.

Se puede decir que la noción de trabajo subyace en el paso, estadísticamente hablando, de la categoría de inactivo a activo. Factores culturales como el que desvincula el trabajo del horizonte de las mujeres, explican por qué, como sucedió en el caso español, la tasa de actividad fuera más reducida y paralelamente fuera más alta la tasa de ocupación (Bilbao, 2000). La norma social de empleo da lugar a una u otra representación de lo que sucede en el mercado de trabajo. Así, y siguiendo al mismo autor, una norma social rígida, que converge en un contexto de crecimiento del volumen de puestos de trabajo y aumento en la tasa de actividad da lugar a un crecimiento de los niveles de desempleo. A la contra, una norma flexible permite la rotación de puestos de trabajo y proyecta, estadísticamente, una imagen de menores niveles de desempleo. Esto nos indica que un análisis adecuado de la morfología del mercado de trabajo necesita partir de la distinción analítica de estas tres nociones: empleo, trabajo y puestos de trabajo.

El aumento del desempleo y las modificaciones del empleo han provocado el desarrollo de diferentes teorías. Estas suponen, aproximaciones a las actuales

problemáticas del desempleo. Desde la perspectiva de Salvá (2000), se evidencian dos modelos o teorías antagónicas iniciales:

- El *modelo clásico*, que interpreta los hechos económicos como una agregación de los comportamientos individuales. Determina la primacía de lo individual sobre lo colectivo y considera que si todos los agentes se comportaran racionalmente, el equilibrio del mercado de trabajo se realizaría sin paro. El papel del Estado se limita a regular las condiciones para el correcto funcionamiento del mercado de trabajo: ayuda a la inversión o ventajas fiscales o desreglamentación para flexibilizar despidos, entre oros. Pero, la incapacidad de este modelo para explicar las transformaciones contemporáneas del mercado de trabajo ha llevado a su rechazo por numerosos autores.
- La *teoría de la segmentación o dualización*, que viene a dividir el empleo y a los trabajadores en segmento primario y segmento secundario. En cuanto al primero, los salarios son elevados, se dan buenas condiciones de trabajo y existe estabilidad en el empleo. En cuanto al segundo, los salarios son bajos, se dan malas condiciones laborales, el empleo es inestable y no se tienen oportunidades de promoción ni de formación.

El primer segmento se halla generalmente en las empresas con gran capital, mientras que el segundo es propio de empresas con baja inversión en capital e intensivas en mano de obra, con una producción inestable o en declive (McNabb, 1988). La segmentación es una estrategia adoptada por los empresarios para seguir manteniendo el control de la producción.

A pesar de que las teorías sobre el mercado de trabajo proporcionan instrumentos para la interpretación de la problemática del actual desempleo, la realidad es que empleo y desempleo dependen de multiplicidad de factores y no existen certezas al respecto.

Las épocas de crecimiento económico y la flexibilidad del mercado de trabajo han conducido a una disminución generalizada de las tasas de desempleo en relación a otros períodos con un crecimiento menor. Sin embargo, incluso en estos períodos, estas tasas todavía son elevadas para determinados sectores de la población; presentándose tasas de actividad y empleo significativamente bajas para las mujeres. A esto, resta añadirle, la persistencia de un conjunto de personas desempleadas de larga duración y el hecho de

que la creación de empleo se haya dado de forma paralela al aumento de la contratación eventual y del trabajo a tiempo parcial.

Los métodos utilizados habitualmente para medir el desempleo son de dos tipos, las encuestas personales denominadas generalmente encuestas de población activa y recuento del número de personas registradas como desempleadas. En el primero, el recuento se realiza generalmente cada año y a veces trimestralmente y, el segundo, consiste en realizar el recuento de personas desempleadas registradas oficialmente el día del recuento.

Para el análisis del desempleo es necesario fijar las tipologías más habituales que caracterizan al mismo. Estas suelen elaborarse a partir de categorías como: características personales de los desempleados, duración y dinámica de la situación de desempleo y causas del desempleo. Según Freyssinet (1984), en función de la duración y dinámica de la situación de desempleo, pueden distinguirse diversos tipos de paro:

- Paro *repetitivo,* que afecta principalmente a jóvenes y mujeres.
- Paro de *reconversión,* que afecta sobre todo a los trabajadores relativamente cualificados víctimas de un despido económico.
- Paro de *exclusión*, que afecta a todos los que, progresivamente, quedan atrapados en el paro de larga duración.

En lo que se refiere a educación superior, los titulados universitarios se ven afectados por el primer tipo de desempleo. El colectivo de titulados al que nos referimos como "parados" excluye a aquellas personas que se encuentran en situaciones del tipo: continúan estudiando aunque posean una titulación, trabajan en la actualidad o se encuentran jubilados o retirados (Navarro, 1988). En nuestro análisis no hemos tenido en consideración estas situaciones, en tanto que no se consideran de desempleo en sentido estricto, circunscribiéndonos a la situación de los titulados en paro real (véase tabla 9).

La menor tasa de desempleo observada en Galicia, en función del número de activos en cada nivel de formación, es la de los titulados superiores. La tasa de actividad por niveles de estudios nos muestra la rentabilidad de la formación superior. Por el contrario, el mayor número de parados en el mercado laboral se situaría en el nivel formativo comprendido entre los estudios primarios y los estudios secundarios (1ª etapa). No obstante, si analizamos los datos que representan la tasa de parados con

estudios universitarios se observa la permanencia de una diferencia significativa en función del sexo. La tasa de paro, incluso en la población de 16 a 29 años, sigue resultando superior en las mujeres que en los hombres, aunque es cierto que disminuye con el paso del tiempo.

Tabla 9: Activos parados por nivel de formación alcanzado en Galicia

CUARTO TRIMESTRE DE 2016						
Global de activos						
TOTAL	**Analfabetos**	**Estudios primarios**	**Estudios secundarios (1ª etapa)**	**Estudios secundarios (2ª etapa)**	**Educación superior**	
1253,8	1,5	65,5	413,4	275,0	498,3	
					Hombres	Mujeres
					226,8	271,5
Parados por nivel de formación alcanzado						
TOTAL	**Analfabetos**	**Estudios primarios**	**Estudios secundarios (1ª etapa)**	**Estudios secundarios (2ª etapa)**	**Educación superior**	
204,2	0,7	20,8	79,8	44,2	58,7	
					Hombres	Mujeres
					26,0	32,7
Parados entre 16 y 29 años por nivel de formación alcanzado						
TOTAL	**Analfabetos y estudios primarios**		**Estudios secundarios (1ª etapa)**	**Estudios secundarios (2ª etapa)**	**Educación superior**	
43,6	4,8		16,2	10,0	12,7	
					Hombres	Mujeres
					5,1	7,6
	*Unidad de medida: miles de personas					

Fuente: Elaboración propia a partir del IGE (2016).

En la misma línea, las mujeres presentan una mayor tasa de desempleo que los hombres, a pesar de que aumente año tras año su presencia en la educación superior, resultando especialmente importante cuando la tasa de paro general aumenta, lo que se traduce en una tendencia mayor hacia el desempleo y en mayor intensidad que los hombres. Se comprueba, además, que la inversión en educación permite, significativamente al colectivo femenino, alcanzar unos mejores resultados laborales, al reducirse notablemente su tasa de desempleo y aumentar su rentabilidad económica. Por tanto, se justifica la necesidad de seguir apostando por realizar estudios universitarios, aunque se manifieste cierto problema de sobrecualificación (Vaquero, 2009).

La acreditación de una adecuada formación es especialmente crítica en las primeras fases de contacto con el empleo. A medida que el contacto aumenta, otros factores, como la experiencia, se vuelven determinantes. Si se quiere destacar una tendencia presente año tras año en la oferta de empleo cualificado, esta sería sin

duda los crecientes niveles de formación requeridos desde el mercado de trabajo (Círculo del Progreso, 2003). Con todo, el acceso al empleo de los titulados también está determinado por factores como la titulación cursada. Al margen de las características individuales de los titulados, la oferta laboral depende en gran medida de la necesidad de los diferentes tipos de formación que se exigen desde el mercado de trabajo. Para el análisis de esta premisa, se podrían tomar como referencia los informes que periódicamente analizan las ofertas de trabajo publicadas. El informe anual de Infoempleo, que en la edición de 2007 analiza más de 260.000 ofertas de trabajo publicadas en la prensa española y en su portal web, advierte como la formación sigue siendo un factor clave a la hora de conseguir un empleo, aunque sus positivos efectos parecen ser menores a medida que pasa el tiempo.

Así, en 2007 el 69% de las ofertas de trabajo presentadas exigían una titulación universitaria y, entre ellas, las más demandadas eran las ingenierías industriales y las arquitecturas. En segundo lugar, la demanda de titulados por parte de las empresas se centra en el área Jurídico-Social, pero únicamente en cierto tipo de titulaciones como ADE, Economía y Empresariales.

En resumen, empleo y desempleo son elementos que acostumbramos a medir estadísticamente. Por ejemplo, definimos el acceso de los sujetos empleados o desempleados a través de parámetros numéricos y con poca frecuencia focalizamos el acceso al empleo en el propio individuo. Aquí juega un papel esencial la *empleabilidad*, entendida como el conjunto de aptitudes y de actitudes que ofrecen a un sujeto la oportunidad de acceder a un puesto de trabajo y además permanecer en él (Campos, 2003).

De este modo, partimos de aportaciones estables que se centran, tanto en abordar la empleabilidad como en la capacidad inicial para conseguir un empleo, como las visiones a más largo plazo centradas en la capacidad de un profesional para introducirse en el mercado de trabajo y mantenerse en el puesto, que puede ser variable a lo largo de la carrera profesional (Jiménez Vivas, 2009). La empleabilidad implica el grado de atracción que un individuo tiene para el mercado de trabajo a lo largo del tiempo, lo cual se materializa en la valoración de la aportación de valor que este realiza al empleador o a la sociedad en su conjunto (García Manjón, 2009). De esta forma, y siguiendo el informe

elaborado por Circulo del Progreso (2003), podemos distinguir dos tipos de empleabilidad:

- *Empleabilidad de inicio o capacidad de inserción laboral*, que considera la capacidad de alguien que acaba de finalizar sus estudios para encontrar un empleo dentro de su ámbito de conocimiento.
- *Empleabilidad a largo plazo*, que considera la empleabilidad en una fase más avanzada de la carrera profesional. Coexisten dos enfoques: el externo, centrado en la visibilidad y la diferenciación del candidato en el entorno profesional; y el interno, centrado en el mantenimiento del puesto actual.

La adopción del concepto de empleabilidad ha supuesto una notable transformación en la aproximación que se realiza sobre la formación desde el mundo laboral. Se ha pasado de entender la formación como una mera herramienta inicial, cuyo objetivo era la adquisición de conocimientos necesarios para una ocupación concreta, a contemplarla como una actividad continua que se desarrolla durante toda la carrera profesional. En esta línea, según Jiménez Vivas (2009), es necesario estudiar precisamente las capacidades y las modalidades formativas favorecedoras de la empleabilidad, como orientaciones que la universidad necesita considerar a la hora de formar a los profesionales para el futuro.

Las competencias se convierten, por tanto, en elementos clave en la comprensión del concepto de empleabilidad y, al mismo tiempo, del perfil profesional, ya que definen la identidad profesional de las personas que, con una titulación académica determinada, desarrollan una labor específica (Yanis y Villardón, 2006).

2.1.3. Búsqueda y acceso al empleo

Concluir los estudios superiores no implica una transición automática al empleo. En Francia, Japón y España, más del diez por ciento de los titulados optan por diversas formas de ampliación educativa una vez concluida la carrera (Jiménez Aguilera, Sánchez Campillo, y Montero, 2003). A pesar de ello, los estudios demuestran que los estudiantes siguen un modelo "regular" de entrada en el mercado de trabajo después de la titulación.

En la transición de los titulados al mercado laboral, juega un papel fundamental el tiempo que se tarda en obtener un empleo. Este puede ser considerado un indicador tanto externo como interno. Nos referimos al tiempo como indicador externo ya que nos aporta

información de la situación del mercado de trabajo pues cuanto mayor es el tiempo de espera para insertarse menor es la actividad en el empleo. Y un indicador interno en tanto que este tiempo también está condicionado por las competencias, capacidades, habilidades y destrezas del propio sujeto.

Sin embargo, en estos términos, no podemos pasar por alto la *teoría de la búsqueda*, demostrada por Stigler (1962) y posteriormente por McCall (1970) y Mortensen (1970), que parte de la hipótesis de que en el mercado de trabajo existen importantes problemas de información para los individuos que buscan empleo (Salas, 2003). Según esta teoría, los individuos que buscan trabajo participan en el mercado de trabajo con información incompleta sobre las oportunidades de empleo alternativas.

Además, analiza la situación del mercado laboral basándose en el comportamiento optimizador de los agentes que participan en él. Si el individuo que busca empleo se encuentra sin información suficiente es posible que no acepte la oferta recibida y siga buscando hasta encontrar una oferta que le resulte particularmente atractiva. El conocimiento que los titulados tengan sobre las oportunidades del mercado de trabajo afectará a la probabilidad de beneficiarse de una oferta de empleo. Es previsible que los graduados, al emprender su búsqueda, potencien los canales informales, como los contactos personales, para obtener información pues éstos son excelentes reductores de los costes de localización, movilización y acceso a un puesto de trabajo (Parellada, 2014).

La búsqueda de empleo, en una sociedad tan competitiva como la actual, exige poner en funcionamiento una serie de estrategias que no siempre dominan los jóvenes al finalizar los estudios. Se hace necesario aprender y dominar cuáles son las estrategias de actuación que podrán permitir buscar un empleo con mayor efectividad y con mayores posibilidades de éxito. Según el informe realizado por Mato (2011) sobre las formas de búsqueda de empleo de los titulados superiores durante la recesión, la forma más citada en España, al igual que ocurre en otros países mediterráneos, es la de amigos, parientes o un sindicato. Casi nueve de cada diez sujetos que participaron en el estudio afirmaron haber utilizado esa vía, destacando por encima de otras tres formas: la presentación del currículo o la solicitud directa a una empresa, la búsqueda de anuncios u ofertas de empleo (incluyendo las que se hacen por internet) y el contacto con las oficinas del Servicio Público de Empleo.

Con el paso del tiempo, se han ido introduciendo en el mercado de trabajo nuevas vías de acceso al empleo. En el actual momento de crisis, los contactos personales son una de las vías más efectivas a la hora de encontrar un trabajo, pero no la única. Llegados a este punto, es necesario diferenciar entre vías de búsqueda de empleo y herramientas. Haciendo una analogía, las herramientas vendrían a ser la brújula que nos permite navegar por las diferentes vías, que serían el mapa. La siguiente recopilación toma como base el estudio de la ANECA (2009) sobre los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios, ampliándolo en apreciable medida:

- *Servicio Público de Empleo:* su objetivo es cruzar los perfiles de los demandantes de empleo con las características del puesto de trabajo que se oferta.
- *Autocandidatura:* consiste en el envío espontáneo del *Curriculum Vitae* acompañado, o no, de una carta de presentación a modo de "declaración de intenciones" para ocupar un determinado puesto de trabajo. Se considera una vía para el acceso al empleo pero, a la vez, una herramienta del aspirante al puesto.
- *Anuncios de empleo en publicaciones periódicas:* existen empleadores que utilizan determinadas publicaciones para acceder a los posibles interesados en el puesto, describiendo las características y el perfil demandante para el mismo.
- *Oposiciones y concursos:* es el proceso selectivo por el que las Administraciones Públicas incorporan recursos humanos bien a través de exámenes, presentación de méritos o ambas.
- *Empresas de Trabajo Temporal (ETT):* podrían considerarse como instituciones que desempeñan un papel similar al Servicio Público de Empleo, cruzando perfiles de demandantes con puestos de trabajo que determinadas empresas deciden ofertar a través de estos organismos.
- *Consultorías*: son empresas que ofertan un servicio profesional con experiencia o conocimiento específico de un área a otras empresas, grupos de empresas o personas.
- *Internet:* se ha constituido como un elemento fundamental en la búsqueda de empleo. En la red existen diferentes medios a través de los cuales se ofertan puestos de trabajo que facilitan al demandante de empleo el proceso de búsqueda. En el

momento actual ha perdido fuerza a causa de la recesión pero con todo, tomando los datos del informe ya citado de Mato (2011), casi dos terceras partes de los encuestados utilizaron este recurso en su proceso de búsqueda.

- *Contactos personales:* esta es, sin duda, la vía más utilizada actualmente para encontrar un empleo. Los estudios realizados sobre el tema la colocan como la primera a la que recurren los demandantes de empleo. Concretamente, la ANECA (2009), informa de que de entre todas las estrategias que aparecen en los discursos grupales de los titulados, los contactos personales, es la que se considera más efectiva. Los contactos personales son la vía de acceso al empleo más cercana al empleador por lo que, teniendo en cuenta la durabilidad media de una oferta de empleo, esta no disfruta del tiempo suficiente para recurrir a las demás vías.
- *Universidad:* la universidad puede constituir un mecanismo de acceso al empleo para un grupo reducido de titulados. A través de bolsas, ayudas, o contactos con determinadas empresas, puede facilitar puestos de trabajo a sus propios titulados bien durante la carrera o cuando ya han finalizado los estudios.
- *Autoempleo:* hace referencia a la creación de empleo por uno mismo. El autoempleo vendría a ser la vía y directamente la herramienta de acceso al empleo.

Establecidas y definidas las vías más comunes en la búsqueda de empleo, nos queda señalar las principales herramientas, a nivel general, de las que hace uso el demandante de empleo para acceder a un determinado puesto de trabajo (Pérez Boullosa, 2009):

- *Autoanálisis.* Este procedimiento busca que el sujeto se conozca mejor a sí mismo. Es necesario, que el sujeto identifique sus cualidades, su formación y su saber hacer. Para la realización del autoanálisis es fundamental reflexionar sobre los siguientes aspectos:
  - Competencias: describiendo el historial formativo del propio demandante.
  - Destrezas: incluyendo todas aquellas adquiridas a lo largo de los períodos formativos del sujeto.

  - Actitudes: vinculadas con el comportamiento en el entorno del trabajo y con habilidades sociolaborales: responsabilidad y eficiencia, iniciativa y decisión, puntualidad, seriedad, facilidad para trabajar en equipo, optimismo, polivalencia, entre otras.

- *Carta de presentación.* Se entiende como una declaración de intenciones, una exposición del motivo por el que se envía el *Curriculum Vitae* y se postula como candidato al puesto. Entre sus objetivos está el provocar el interés del destinatario para que analice el *Curriculum Vitae*, exponer brevemente la experiencia profesional y las expectativas laborales y, por último, plantear la intención de mantener una entrevista.
- *Curriculum Vitae.* Es una presentación breve y ordenada de la trayectoria académico-profesional de un individuo. Es la primera imagen que se ofrece, un esquema de la formación y vida laboral de cada uno y una descripción concisa de los hechos y circunstancias académicas, profesionales y personales respecto a un puesto de trabajo. No existe una forma de presentación única pero, en su estructura, deben aparecer: datos personales, formación académica reglada y complementaria, experiencia profesional y otros datos que se consideren de interés. De lo anterior se derivan tres modelos de *Curriculum Vitae*:
  - Cronológico: muestra de forma ordenada los acontecimientos curriculares de lo más antiguo a lo más reciente.
  - Cronológico inverso: se ordena partiendo de lo que se ha hecho actualmente y enumerando en último lugar las actividades realizadas con anterioridad. Permite destacar lo último que se realizó y su empleo está indicado cuando la experiencia profesional está relacionada con el puesto de trabajo al que se opta.
  - Funcional/temático: agrupa los diferentes tipos de experiencia en bloques con la finalidad de enfatizar la experiencia concreta en un ámbito y, además, si existe alguna laguna cronológica, pasa más desapercibida.
- *Autocandidatura*. Es una herramienta a utilizar en la última fase de la búsqueda de empleo, a fin de hacer llegar el *Curriculum Vitae* a aquellas empresas que tengan puestos de trabajo que coincidan con el objetivo profesional.

- *Agenda de Búsqueda de Empleo*. Una estrategia de trabajo en la que el sujeto que está buscando empleo anota todas las actividades relevantes para su búsqueda. Entre los datos destacan: nombres y teléfonos de personas de interés, datos de empresas, fuentes de información para la búsqueda, etc. El valor de esta herramienta reside en su contribución para la definición clara de objetivos personales, la organización del tiempo y el seguimiento del plan de inserción.

Estas herramientas son producto del análisis por parte de los aspirantes al empleo, de los puestos de trabajo que más se ajustan a su perfil. Pero, en el proceso de puesta en marcha de las estrategias de búsqueda, influye también el proceso de selección de candidatos. Este no depende en su totalidad del "marketing personal" del que busca emplearse, sino del propio empleador que realiza un análisis detallado de las características del puesto que oferta. Es decir, en la búsqueda de empleo existen dos agentes activos en el proceso con sus correspondientes estrategias. Por un lado, el individuo que intenta insertarse en el mercado de trabajo y del que ya se han analizado algunas herramientas. Por otro, el empleador que busca el sujeto más capacitado para desarrollar las actividades del puesto ofertado y del que a continuación se explican sus estrategias.

Para el proceso de selección, desde el punto de vista de los empleadores, son cuatro las estrategias básicas que se utilizan para ajustar la demanda y la oferta. Dos de ellas ya se han analizado como herramientas del candidato que postula al puesto, la carta de presentación y el Curriculum Vitae. No obstante, siguiendo a Sebastián y Sánchez García (2000) restan dos que son fundamentales en el proceso de selección. Estas son el segundo paso tras el análisis de la carta de presentación y el Curriculum Vitae. Ni son simultáneas, ni tienen porque ser utilizadas las dos. Con frecuencia, suele emplearse una de ellas para finalizar. Nos referimos a los tests y las entrevistas.

Los *test* son pruebas objetivas que nos permiten obtener una medida tipificada de una muestra de conducta. Se proponen al candidato para que el seleccionador pueda disponer de información sobre la posible conducta futura y las características personales del aspirante como personalidad, inteligencia general y aptitudes; existiendo un tipo de test para cada uno de los elementos anteriores. Entre sus utilidades destacan:

- Aunque aisladamente pueden carecer de valor, en el conjunto de toda la información aportada pueden desempeñar un papel relevante.

- Permiten situar a un sujeto con referencia a una población.
- Son una prueba comprobable, exacta, válida y tipificada.
- Facilitan el acceso al trabajo de una forma más equitativa y eficiente.
- Disminuye la subjetividad ocasionada por otras herramientas como la entrevista.

Por su parte, las *entrevistas de selección*, son la última fase del proceso, constituyéndose como el objetivo último hacia donde se dirigen todos los esfuerzos del candidato. En ella se decide la incorporación, o no, a la empresa, por lo que debe estar muy preparada, anticipando las respuestas que haya que ofrecer al entrevistador y ejerciendo un control sobre el comportamiento, dando sensación de tranquilidad, confianza y naturalidad. Los objetivos de la entrevista difieren entre el entrevistador y el entrevistado y, a su vez, dependen del tipo de entrevista que se considere más apropiada para la selección. La clasificación más común diferencia entre:

- **Directa o dirigida:** utiliza un formulario con preguntas y respuestas predeterminadas de las que no deben escapar ni el entrevistador ni el entrevistado.
- **Libre o no directiva:** se trata de una entrevista no estructurada en la que el candidato no habla en función de las preguntas que se le formulan. El entrevistador dirige la conversación sin seguir ningún tipo de formulario.
- **Mixta:** es una combinación de las dos anteriores, desarrollándose la conversación según un esquema preestablecido que contempla determinados puntos a tratar.
- **De tensión o dura:** su finalidad es determinar si el candidato es capaz de trabajar y reaccionar positivamente en momentos difíciles de tensión o frustración.
- **De grupo:** se realiza la entrevista simultáneamente entre los candidatos que optan al puesto. El seleccionador propone un tema y deja a los aspirantes que lo discutan.

Es necesario puntualizar que las estrategias de búsqueda de empleo pueden variar notablemente entre los titulados de diferentes ámbitos y el puesto de trabajo al que aspiran. Lo que se ha hecho, fue analizar, a nivel general, aquellas estrategias

y herramientas que tanto titulados como empleadores utilizan con más frecuencia a la hora de buscar, en el caso de los primeros, y ofertar, en el caso de los segundos, un puesto de trabajo.

La búsqueda de empleo es un aspecto básico para poder entender el funcionamiento del mercado de trabajo. Los individuos desempleados dedican tiempo a buscar un empleo; también los empresarios dedican tiempo a buscar mano de obra adecuada. No obstante, el ajuste entre individuos desempleados y puestos de trabajo vacantes lleva tiempo y necesita de información por ambas partes. Cuánta más información se tenga mejor será la decisión que se tome por ambas partes (Lippman & McCall, 1976).

En definitiva, los mecanismos sociales como recurso de intermediación laboral parecen crecer como forma de búsqueda. Por un lado, vías tradicionales como los contactos personales se mantienen como la forma más utilizada, a cierta distancia del resto. Por otro lado, se observa una tendencia creciente del uso de vías más novedosas, que incluyen la utilización de internet. Sin embargo, es necesario puntualizar que la probabilidad de abandonar el desempleo depende, también, de aspectos como la intensidad o esfuerzo de la búsqueda (Salas, 2003) y, como apunte, la comparación por sexos indica que los hombres superan a las mujeres en intensidad (Mato, 2011). Además, los efectos de la crisis se traducen en un incremento notable de la intensidad, medida como el número medio de métodos de búsqueda utilizados por los desempleados, que afecta, tanto a la durabilidad del esfuerzo en la búsqueda, como a la variabilidad en el uso de las diferentes estrategias de acceso al empleo.

2.1.4. Factores condicionantes para el acceso al empleo

El acceso al empleo es un proceso integral en el que intervienen distintos factores, desde las características personales hasta las oportunidades que brinda el mercado laboral; originándose un encuentro efectivo entre empleabilidad y ocupabilidad (Bisquerra, 1992).

De este modo, y analizada la fase de búsqueda de empleo en el apartado anterior, nos detendremos ahora en la revisión de los factores que intervienen en el acceso al empleo de los titulados. Para ello, hemos recurrido de nuevo al estudio de la ANECA (2009) sobre los procesos de inserción laboral de los titulados, donde se identifican de

forma exhaustiva aquellos factores que tienen una incidencia mayor en el acceso a un empleo:

- *Expediente académico*. La posesión de un título académico es considerada un requisito formal de acreditación para optar a un empleo. Esto no quiere decir que la posesión de un título se compruebe en todos los procesos de selección sino que, en muchos casos, la escasa importancia conferida al expediente académico de los titulados universitarios deslegitima la utilidad de la formación recibida, convirtiéndolo en un requisito meramente formal.
- *Competencias flexibles*. Entre las exigencias que el mercado de trabajo plantea a los graduados universitarios, ha ganado terreno la capacidad para adaptarse a nuevos contextos de desarrollo profesional, incluso no conectados directamente con el propio ámbito de estudio. De ello se deriva la necesidad de desarrollar competencias transversales especialmente útiles en una sociedad del conocimiento en la que los constantes cambios generan la aparición de nuevos puestos de trabajo (Cano y Fernández-Ferrer, 2016).
- *Conocimiento de idiomas*. Conocer idiomas es, en general, una carencia admitida por los titulados. De entre los aprendizajes obtenidos en las instituciones de educación superior, en el contexto de recientes encuestas internacionales (por ejemplo, en el proyecto REFLEX), el aprendizaje de competencias comunicativas tales como la capacidad de hablar un idioma extranjero, se ha convertido en un elemento clave de las ofertas de empleo. Por ello, la capacidad para hablar o escribir en un idioma extranjero se traduce en una prioridad de la educación superior al establecerse como un requisito indispensable en los estudios de Grado.
- *Estancias en el extranjero*. Siguiendo los resultados obtenidos por el proyecto REFLEX, los graduados españoles son, en comparación con el resto de los graduados europeos, los de menor movilidad internacional por motivos de estudio (Allen & Van der Velden, 2007). Con ello, en los grupos de discusión desarrollados por la ANECA (2009) se constata que los titulados que han realizado estancias en algún país extranjero, por motivos de estudio, se muestran más activos y seguros ante su inserción laboral frente aquellos que no las han realizado.
- *Másteres y formación de postgrado*. Los másteres y otro tipo de formación de posgrado es considerada por los titulados universitarios un factor importante de cara

a la inserción laboral. Las ventajas que representa la realización de un máster sobre la formación que se proporciona al cursar las titulaciones universitarias, están en la especialización que representan y en su mayor contenido práctico.

- *Personalidad y carácter*. Con mayor importancia que la formación de posgrado, los rasgos de personalidad y carácter, son considerados en los discursos grupales como elementos decisivos de cara a la inserción laboral. Al igual que el recurso de los contactos personales aparecía como la estrategia más exitosa para la búsqueda de empleo, los rasgos de personalidad se consideran un factor central con doble sentido:
  - Desde el punto de vista de los titulados, existen determinados rasgos de carácter que son necesarios para realizar una búsqueda de trabajo con éxito, como por ejemplo, la creatividad, constancia, decisión, u otras.
  - Los rasgos de personalidad y carácter no sólo facilitan la búsqueda de empleo, sino que son los aspectos que suelen valorarse más en los procesos de selección de personal.

Estos no son los únicos factores que intervienen en el proceso de inserción laboral de los titulados, pero es cierto que la bibliografía revisada los recoge, de una forma u otra, como los de mayor determinación en el acceso al empleo. De este modo, Rahona (2007) señala cinco variables que condicionan el empleo de los titulados, así como su acceso. Estas son las características personales, familiares, de búsqueda de empleo, del empleo a obtener y del entorno.

Dentro de las *características personales* están incluidas variables como el sexo, edad al salir del sistema educativo, edad en el momento de la búsqueda, nacionalidad y nivel de estudios alcanzado.

Los estudios de los padres, su situación laboral, su situación socioeconómica y el número de hermanos menores de 16 años en el hogar son *características familiares* que han demostrado incidir en la búsqueda y acceso al empleo de los jóvenes universitarios.

En cuanto a la búsqueda de empleo, se consideran aquellas variables que indican cual ha sido la duración del período de búsqueda y en qué momento se realizó, por ejemplo, al finalizar los estudios. Nos referimos, por tanto, a las variables *búsqueda continua de empleo* y *duración de la búsqueda de empleo*. En cuanto a la primera, nos interesa de los sujetos si han realizado una búsqueda continua de empleo una vez finalizados los estudios o si, por el contrario, no se realizó búsqueda alguna. Y la segunda nos interesa en la medida que

proporciona información sobre la durabilidad de la búsqueda de empleo, permitiéndonos establecer medias y parámetros sobre la misma.

Las *características del empleo a obtener* toman en consideración aspectos del siguiente tenor: si se busca un empleo indefinido o temporal, el tipo de jornada que conviene más, el sector económico[1] en el que realizamos la búsqueda y el ámbito (público o privado) al que postulamos.

Por último, las *características del entorno* aluden a elementos como el área geográfica de residencia, año en que el individuo sale del sistema educativo, tasa de crecimiento del empleo y tasa de desempleo.

Por su parte, el modelo de Romero, Pérez, Vidal, y Juez (2004) integra un conjunto de elementos que son clave en el proceso de inserción laboral. Los autores consideran aspectos tanto macroeconómicos como personales y específicos de los individuos que buscan acceder al mercado de trabajo (Pelayo y Meza, 2013). Así, se señalan como los principales factores que intervienen en la inserción laboral los que se recogen en la siguiente tabla:

Tabla 10: Factores que inciden en el acceso al empleo

FACTORES DE OCUPABILIDAD	FACTORES DE EMPLEABILIDAD
▪ Estructura, características y tendencias del mercado laboral: – Coyuntura económica. – Ofertas de empleo. – Demandas de empleo. – Índices económicos. – Cambios demográficos. – Política laboral. – Reestructuración del mercado. ▪ Factores subjetivos: – Edad. – Sexo. – Nacionalidad. – Otros.	▪ Actitudes: – Importancia concedida al trabajo. – Interés por trabajar. – Autoestima personal y profesional. – Atribución de éxitos. – Madurez ocupacional. ▪ Competencias: – Competencias transversales y específicas. – Competencias profesionales. – Conocimientos de inserción y de técnicas para la búsqueda de empleo. ▪ Factores sociales: – Contexto personal. – Situaciones de rechazo.

Fuente: Elaboración propia a partir de Romero et al. (2004, pp. 31-35).

Estos factores presentan una incidencia notable en el acceso al mercado de trabajo. De ahí que se considere importante someterlos a estudio y ver en qué medida los titulados son conscientes de los mismos. Nos referimos a factores que determinan su futuro profesional,

[1]Atendiendo a la Clasificación Nacional de Actividades Económicas de 1993 (CNAE-93), podemos agrupar las actividades económicas en cuatro categorías: sector de la agricultura, sector industrial, sector de la construcción y sector servicios.

muchos de ellos ante los que no podemos intervenir, pero otros, ante los que, a través de un estudio previo de la situación, podríamos dotar de los instrumentos necesarios (capacidades, habilidades y actitudes) para hacer frente a su configuración en el mercado laboral.

Por una parte, nos referimos a la empleabilidad como la probabilidad de acceder a un puesto de trabajo determinado teniendo en cuenta las características que presentan las personas que buscan un empleo. Otra definición la describe como la oportunidad del trabajador de acceder a un empleo que cumpla con sus expectativas, con su formación y con su trayectoria profesional (Orgemer, 2002). Por otra parte, la ocupabilidad hace referencia a la posibilidad de inserción en relación a las oportunidades que ofrece el mundo laboral. Dicho de otro modo, la empleabilidad está enfocada en la persona y su aprendizaje y la ocupabilidad en el contexto con el que se relaciona.

Observando la clasificación anterior, los factores de empleabilidad vendrían a ser aspectos intrínsecos al individuo y ante los que sólo podríamos actuar haciendo conscientes a los sujetos de los mismos y proponiéndoles herramientas para su adaptación. Por el contrario, los factores de ocupabilidad, podrían considerarse independientes a la condición del sujeto pero ante los que sí sería posible crear vías de intervención para modificar directamente sus efectos o consecuencias, es decir, serían elementos, como ya se apuntó, vinculados al puesto de trabajo, o a la ocupación. De otro modo, podríamos hablar de condicionantes externos e internos del proceso de inserción laboral, de ahí la importancia de realizar estudios que los tomen como elementos de enorme trascendencia y sobre los que focalizar la reflexión con la finalidad de abordarlos consciente y coherentemente en su contexto real.

Pero de entre todos los factores que plantean la gran dificultad de partida, el principal, es la exigencia desmesurada de experiencia laboral. El problema surge cuando, antes de lograr un primer empleo, la exigencia de experiencia hace al mercado laboral hermético e inaccesible. Se produce una lógica circular cerrada: para lograr un trabajo, el principal de los requisitos que plantean las ofertas y que valoran las empresas es la experiencia laboral y sólo a través de la consecución de un trabajo es como puede lograrse la experiencia. El método que plantea la educación superior para reducir la distensión producida entre los requisitos de la oferta y la demanda, en cuanto a este elemento, son las prácticas laborales, en tanto que constituyen un medio que podría facilitar esa adquisición de experiencia. Haber realizado prácticas durante el proceso formativo, o una

vez acabada la universidad, aproxima la situación de los titulados aún sin una experiencia laboral real a la de aquellos que ya la tienen.

En resumen, los factores expuestos son elementos clave del proceso de inserción laboral de los titulados. Identificarlos y trabajar en su optimización genera posibilidades de acceso a un determinado puesto de trabajo, convirtiéndose, además de en preocupación constante, en componente indispensable a tener en cuenta en el proceso de búsqueda e identificación de ofertas de trabajo.

2.2. POLÍTICAS ACTIVAS DE EMPLEO

2.2.1. Políticas de empleo. Concepto y clasificación

Al referirse a los principios sociales y económicos del Estado democrático de derecho, la Constitución Española (artículos 40 y 41) establece el compromiso de la administración pública con el desarrollo de una política orientada hacia el pleno empleo que asegure la garantía de la formación, la readaptación profesional y la protección en caso de desempleo (Sáiz, 2004). En este marco emerge la política de empleo, a la que la Ley de Empleo dedica un capítulo específico, definiéndola como el conjunto de decisiones que contribuyen al desarrollo de programas y medidas proclives a la consecución y mejora de la calidad en el trabajo, la adecuación cuantitativa y cualitativa de la oferta y demanda, la reducción del paro, y la debida protección en las situaciones de inestabilidad laboral (Salvà, 2009).

Si analizamos la transformación de las instituciones que intervienen en el acceso al empleo de los jóvenes se advierte, en relación a sus posibilidades de inserción, la influencia de cuatro factores: el cambio en la estructura de empleo y la naturaleza de las cualificaciones requeridas a los jóvenes; el alargamiento de su formación inicial; la transformación de las estrategias de las empresas para la selección de personal; y la intervención de los poderes públicos para establecer mecanismos especiales de inserción laboral para este colectivo (Cachón, 2004). Este último factor es el que ahora nos ocupa. Son los poderes públicos los que gestionan y sistematizan la política de empleo en acciones y programas concretos que tienen como finalidad la inserción laboral o, en su defecto, la facilitación de las herramientas que la hagan efectiva, acciones que se concretan en lo que conocemos como política de empleo (Jover, 2006).

Esta se divide en *políticas de empleo de primer orden* o de regulación del mercado de trabajo y en *políticas de segundo orden* o políticas de mercado de trabajo, que, a su vez, se clasifican en *políticas pasivas* y en *políticas activas.*

En cuanto a las políticas de primer orden o de regulación laboral se dirigen a ordenar el funcionamiento del mercado laboral. Estas nacieron como alternativa a la rigidez del mercado de trabajo sobre los años 80, buscando una mayor flexibilidad laboral. Su objetivo principal pasa por la desregulación y flexibilización en los mercados de trabajo, con la finalidad de aumentar la competitividad de la economía a partir de la reducción de los costes laborales, facilitando la adaptación de las empresas a los cambios.

Se definen, por tanto, como medidas de modificación de la legislación laboral y medidas de flexibilización del mercado de trabajo que, en esencia, permiten realizar, con escasas restricciones normativas, cambios en la cantidad, estructura, funciones y/o coste del factor trabajo.

Dentro de las políticas de segundo orden, las *políticas pasivas*, tienen un carácter compensador de la pérdida de renta derivada de la pérdida de empleo, ya que mantienen de forma temporal la capacidad económica de quienes han perdido el empleo, siendo así ayudas económicas que les aseguran unas rentas mínimas de forma temporal, clasificándose del siguiente modo:

- De tipo contributivo, que exigen una cotización previa.
- Asistencial: de acuerdo con la situación real de necesidad del desempleado, que no tiene acceso al ámbito contributivo o lo ha agotado.
- Rentas activas de inserción, que fomentan la integración laboral de desempleados de larga duración a través de ingresos mínimos.
- Jubilaciones anticipadas.

De este modo, las políticas pasivas incluyen las prestaciones por desempleo destinadas a compensar la pérdida de ingresos sufrida por los trabajadores como consecuencia de la pérdida de un empleo. Todas ellas se circunscriben al objetivo de la inserción sociolaboral de los trabajadores, complementándose con acciones dirigidas a estimular la búsqueda activa de empleo. El sistema de protección por desempleo es una institución clave en el mercado de trabajo, constituye por importancia social y por gasto

público la principal política pasiva. Su misión es procurar un cierto nivel de ingresos a los que han perdido su empleo, con el fin de apoyar el proceso de búsqueda y reinserción en el mercado de trabajo.

Por su parte, las *políticas activas* se entienden como uno de los principales instrumentos del Sistema Nacional de Empleo, y a ellas se les dedica un capítulo específico en la Ley de Empleo (L.E.). Concretamente, se definen (art. 23) como:

> "el conjunto de programas y medidas de orientación, empleo y formación que tienen por objeto mejorar las posibilidades de acceso al empleo de los desempleados en el mercado de trabajo, por cuenta propia o ajena, y la adaptación de la formación y recalificación para el empleo de los trabajadores, así como aquellas otras destinadas a fomentar el espíritu empresarial y la economía social".

Sin embargo, es necesario que tales políticas se acoplen al sistema de protección estatal y se desarrollen teniendo en cuenta tanto la Estrategia Europea de Empleo 2020 como las necesidades de los demandantes y los requerimientos de los respectivos mercados de trabajo. Para la consecución de tal fin, los objetivos establecidos pasan por informar y orientar hacia la búsqueda activa de empleo, desarrollar programas de formación profesional ocupacional y continua, facilitar la práctica profesional, crear y fomentar el empleo estable y de calidad, promover la creación de actividad que genere ocupación, facilitar la movilidad geográfica y promover políticas destinadas a la inserción laboral de personas en situación o riesgo de exclusión (Barba, 2012). Todo ello de manera coordinada entre los agentes de formación profesional e intermediación laboral.

En este marco, la OCDE (2012) ha puesto de manifiesto la influencia que las políticas activas de empleo ejercen sobre el mercado de trabajo, produciendo un aumento en el nivel de empleo o reducción en el de desempleo. Lo que, al traducirse en las correspondientes normas jurídicas, constituye lo que conocemos como Derecho al Empleo. Por lo tanto, esa política, en cuanto a conjunto de decisiones de los poderes públicos, se configura en un plano normativo, donde se sitúa el Derecho al Empleo, encargado de ordenar de forma institucional y jurídica la oferta y demanda, siempre desde las orientaciones políticas adecuadas (Fernández Docampo, 2013).

Asimismo, la repercusión de estas medidas ha evolucionado en relación a las distintas corrientes teóricas de cada etapa, del modelo económico asumido o de las prioridades políticas de cada gobierno. De hecho, ya en 1994, el Informe Job's Study, referencia básica en materia de estrategias para la reducción del desempleo, reconocía las

políticas activas como un recurso esencial en la mejora del funcionamiento del mercado de trabajo, siempre y cuando fuesen asumidas con carácter complementario a otras medidas (OCDE, 1994). No obstante, se observa que, en relación a otras acciones, las políticas activas desempeñan un papel relevante en la articulación del mercado de trabajo, sobre todo en lo que se refiere al empleo de los jóvenes. Y es que nunca hasta ahora el futuro de las nuevas generaciones se ha visto tan comprometido por una situación de crisis económica global como la que se atraviesa actualmente. Los datos de las instancias internacionales en relación con los niveles de desempleo juvenil no son precisamente alentadores, e incluso pueden llevarnos a la representación de una realidad con predominio de la desorientación, la precariedad, la falta de oportunidades de trabajo digno, la desmotivación y un elevado nivel de abandono temprano de los estudios (Hernández-Bejarano, 2013).

2.2.2. Políticas activas para fomentar el empleo. Marco legislativo

Aunque con anterioridad se habían establecido las prestaciones por desempleo (Ley Básica de Empleo de 1980), el origen de las políticas de formación e inserción sociolaboral en España, se sitúa en el Acuerdo Económico y Social (AES) firmado por UGT, CEOE, CEPYME y Gobierno en 1984 y, más concretamente, en el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (Plan FIP), que nace en el marco del anterior acuerdo (Salvà, 2009).

Las políticas de empleo y formación comunitarias se vienen construyendo progresivamente junto a la propia Unión Europea. Se han articulado con el resto de políticas comunitarias (de investigación y desarrollo, ambientales, estructurales, sociales, etc.) estando sometidas a las evoluciones exigidas por los distintos retos a afrontar durante su historia (Toro, 1995). Es importante el papel que en toda esta materia ostentan las instituciones europeas y que ya se advierte desde la misma definición de política de empleo en el art. 1 de la Ley de Empleo cuando dispone que su desarrollo se hará en el "ámbito de la estrategia coordinada para el empleo" regulada por el Tribunal Constitucional Europeo. Y es que toda política de empleo debe enmarcarse en la Estrategia Europea para el Empleo, aunque su gestión y coordinación, así como la gestión y control de las prestaciones por desempleo, competa al gobierno español.

Hablar de política de empleo supone examinar los instrumentos que ordenan los contenidos de las disposiciones comunitarias en materia de empleo y que son los que contienen las líneas directrices de las políticas estatales de empleo. Estos instrumentos

estuvieron representados en un primer momento por los Planes Nacionales de Acción para el Empleo (PNA), exigidos a cada uno de los Estados miembros. En ellos, se recogían las *políticas activas* de empleo en España y se definían en líneas generales por el marco europeo, pues a partir del Consejo Europeo de Luxemburgo (1997), la UE comenzaba a impulsar cada vez más las políticas de Empleo. La Cumbre de Luxemburgo sobre el empleo anticipaba la entrada en vigor del tratado de Ámsterdam, lanzando la *Estrategia Europea de Empleo* (EEE), que reordenaría y ampliaría las distintas directrices para el empleo que había venido informando la política comunitaria. El objetivo de la estrategia pasaba por reducir significativamente el desempleo a escala europea en cinco años, creando un marco de vigilancia multilateral que incluía: un informe conjunto sobre el empleo anual, unas directrices de empleo que servirían de base para los PNA elaborados por cada Estado miembro y unas recomendaciones del Consejo de Ministros a los distintos Estados miembros (De Pablos y Martínez, 2008).

Como consecuencia, en el Tratado de Amsterdam de 1997 se incluía un nuevo capítulo que, aun manteniendo la competencia de los Estados miembros en lo que respecta a la política de empleo, reforzaba el enfoque comunitario de manera global en todos ellos, materializándose en una estrategia coordinada para el empleo. Pero no fue hasta el año 2000 cuando el Consejo de Lisboa fijó el objetivo de convertir Europa en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social en diez años. La EEE adquiriría toda su importancia en esa estrategia global. Además, en marzo de 2002, el Consejo Europeo celebrado en Barcelona pidió el refuerzo de la EEE como instrumento clave para sostener la Estrategia de Lisboa en la UE ampliada.

En la revisión de la Estrategia de Lisboa del año 2005 pasan a exigirse programas de reformas mucho más amplios, eliminándose los antiguos PNA para ser sustituidos por los Programas Nacionales de Reformas (PNR). De este modo, mientras que en los PNA los Estados daban cuenta, en mayor o menor medida, de su actuación en materia de ocupación, los PNR[2], nacían con un objetivo más ambicioso, esto es, convertirse en la

[2] Según Cabeza y Ballester (2010) se definen como "documentos por los cuales cada Estado miembro da cuenta de la actuación en materia de política de empleo desarrollada en el año precedente, de los progresos realizados, de los recursos consumidos y expone sus objetivos e intenciones para el período sucesivo" (p.16).

referencia fundamental en materia económica y de empleo dentro del territorio de un Estado (Fernández Docampo, 2013).

En el plano nacional, la política de empleo debe tener en cuenta la perspectiva comunitaria propuesta. En este punto, el Consejo de la UE deberá examinar la aplicación de las políticas de empleo por parte de cada Estado miembro, formulando recomendaciones a los mismos. Los planes de empleo o programas de reforma son elaborados por el Gobierno, a través del Ministerio de Empleo y Seguridad Social, con la participación de las Comunidades Autónomas y de las organizaciones empresariales y sindicales de mayor representación, definiendo los contenidos en función de la EEE y teniendo en cuenta las características y situación específica de cada país (art.3.3 LE).

El balance positivo de las reformas estructurales que fueron puestas en marcha por los Estados miembros en el período 2005-2008 prolongó la vigencia de las Directrices Integradas que se habían aprobado en el 2005 y de todos aquellos ámbitos de actuación que le concernían. Por ello, el Gobierno de España decidió, para el ciclo 2008-2010, mantener las directrices que se habían marcado en el anterior PNR, actualizándolo según las nuevas exigencias. Con la creación de la Estrategia Europea 2020 y las nuevas Directrices Integradas surgió la necesidad de aprobar en el año 2011 un nuevo PNR pero, a causa del cambio político generado tras las elecciones generales acabó por aprobarse otro nuevo PNR que vería la luz en 2012.

Es necesario puntualizar que, aunque todos los PNR coinciden en la pretensión de crear empleo y la consiguiente reducción de desempleo, en cuanto a objetivos, de los PNR también se derivan diferencias. Así como el PNR 2011 planteaba la creación de empleo como elemento central de la política económica, el PNR 2012 planteaba la dependencia de la creación de empleo en función del crecimiento de la actividad económica.

La conclusión es que los PNR conforman la referencia fundamental de la política económica del Gobierno a medio plazo, y es aquí donde se pueden analizar los verdaderos instrumentos que intervienen en la creación de empleo de forma directa, las *políticas activas* de empleo. Y ello es así desde que el Consejo de la UE aprobó las primeras Directrices Integradas a partir de las cuales se hizo evidente la directa relación entre los datos de empleo de un país y sus cifras económicas (Fernández Docampo, 2013). De ahí que los PNR supongan los elementos esenciales para la ejecución de las políticas nacionales de empleo.

A partir de este momento, se plantea como reto, dentro de este marco legislativo, hacer frente a los grandes desafíos en materia de empleo juvenil. En el año 2012, y tomando como referencia las políticas activas de empleo ya diseñadas, se elaboran las siguientes propuestas de intervención:

- Políticas macroeconómicas y de crecimiento: donde sea fiscalmente posible; esto es crucial para mantener o mejorar las medidas que pueden ayudar a impulsar la creación de empleo y poner en marcha la recuperación de empleos sostenibles. El empleo juvenil es una prioridad creciente en las agendas políticas nacionales, pero a menudo no se traduce lo suficiente en los programas a mayor escala, el financiamiento es a menudo limitado y los recursos subestimados.
- Políticas y programas activos del mercado laboral: las medidas activas del mercado laboral, tales como el desarrollo de servicios públicos de empleo, los subsidios salariales y de capacitación o las reducciones de impuestos pueden motivar a los empleadores a contratar jóvenes, así como a contrarrestar el exceso de oferta de jóvenes trabajadores en tiempos de crisis. Igual de importantes son los programas que tienen por objeto el contrarrestar el desajuste de habilidades técnicas entre los jóvenes, tales como los programas de formación vocacionales, las re-capacitaciones de jóvenes desempleados y desanimados, planes de formación en el lugar de trabajo, la creación o la mejora de los sistemas de aprendizaje, programas de capacitación sobre conocimientos prácticos y habilidades para la vida diaria dirigidas a jóvenes desfavorecidos.
- Mejores estrategias en relación con la protección social para los jóvenes y adaptar las reformas del mercado laboral a necesidades específicas. El empleo decente no trata sólo de generar cualquier tipo de trabajo, sino también de mejorar su calidad.
- Diálogo social y alianzas para el empleo juvenil: establecer alianzas de base amplia que hagan realidad el compromiso hacia el empleo juvenil. Las alianzas entre gobiernos, organizaciones de empleadores, sindicatos y otras organizaciones pueden ser decisivas para determinar las acciones más apropiadas a nivel nacional y local para la promoción del trabajo decente en los jóvenes.
- Apoyar una mayor información sobre el mercado laboral y los sistemas de análisis, que sirvan de base para supervisar los mercados laborales y diseñar e implementar políticas efectivas.

Es necesario puntualizar, teniendo en cuenta la heterogeneidad del colectivo de jóvenes, la existencia de diferencias en relación a las acciones que se destinan en función de la edad y el nivel formativo alcanzado. Así, para los menores de 20 años no titulados las medidas se centran en la reincorporación al sistema educativo y para aquellos de entre 20 y 25, además de lo anterior, se incluyen políticas activas de empleo.

Es una cuestión evidente el problema estructural de nuestro mercado de trabajo que se manifiesta en el mantenimiento anual de nuestros jóvenes como uno de los colectivos más desfavorecidos a nivel de empleo. Para evitarlo, el actual PNR establece el empleo juvenil como objetivo prioritario y transversal de la reforma del mercado de trabajo y de las *políticas activas* de empleo. Pero no es nuestra intención realizar una exhaustiva relación de medidas, programas y acciones dispuestas para el colectivo de jóvenes, en especial graduados superiores, sino sintetizar las principales medidas dispuestas en la reciente Ley 3/2012, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral. Por ello, hemos seguido la clasificación establecida por Hernández-Bejarano (2013), que las agrupa en tres apartados: medidas para favorecer la empleabilidad; medidas para favorecer el empleo y la contratación indefinida; y medidas para favorecer el autoempleo.

En cuanto a las primeras, medidas favorecedoras de la empleabilidad, se subrayan dos tipos de actuaciones que constituyen pilares fundamentales del conjunto de acciones susceptibles de ayudar al empleo juvenil y que se orientan, por un lado, a reformar las políticas activas de empleo a fin de impulsar la inserción laboral y, por otro, a incrementar las posibilidades de empleo a través de la formación (véase tabla 11).

Tabla 11: Medidas para favorecer la empleabilidad de los jóvenes

REFORMAR LAS POLÍTICAS ACTIVAS PARA FAVORECER LA INSERCIÓN LABORAL DE JÓVENES	FORMACIÓN DE JÓVENES
▪ Revisar las medidas de inserción laboral existentes para fomentar el empleo juvenil y el autoempleo controlando su eficacia. ▪ Potenciar los itinerarios individualizados de inserción mejorando los servicios de orientación laboral.	A) Reforma en el contrato para la formación y el aprendizaje: ▪ Permite que el trabajador contratado en formación renueve su contrato en las mismas condiciones siempre y cuando la formación que vaya a recibir sea objeto de una cualificación profesional diferente.

▪ Desarrollar un fluido canal de información entre el Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE) y los Servicios Públicos de Empleo Autonómicos, permitiendo la coordinación de las medidas dispuestas y una mayor gestión de los recursos públicos. ▪ Centrar gran parte de los incentivos económicos a incrementar el empleo juvenil.	B) Fomento de las prácticas no laborales en empresas: ▪ Se dirige a facilitar la transición al mercado laboral de jóvenes entre 16 y 25 años titulados universitarios, en Formación Profesional o con certificado de profesionalidad, pero con escasa o nula experiencia laboral.

Fuente: Elaboración propia en base a Hernández-Bejarano (2013).

Dentro del segundo grupo de medidas, las medidas de apoyo a la creación de empleo y a la contratación indefinida, pueden distinguirse, por un lado, las medidas de reforma en el sistema de ayudas públicas a empresas y, por otro, el contrato de apoyo a los emprendedores. En cuanto a las medidas de reforma, hacen referencia a un sistema dual de beneficios para las empresas que contraten a jóvenes y que consisten en bonificaciones en las cotizaciones sociales, pudiendo complementarse con otros beneficios fiscales. Las segundas, establecen medidas activas de empleo que vienen a sustituir a los contratos de fomento de la contratación indefinida que presentarían una doble finalidad: apoyar al pequeño empresario en la contratación y, por otro, dirigir la contratación hacia determinados colectivos, entre ellos los jóvenes.

Finalmente, el tercer grupo de medidas, las destinadas a favorecer el autoempleo, parten de la idea de que el autoempleo constituye una de las vías alternativas a la inserción laboral de los jóvenes. El Plan Anual de Empleo 2012 contempla un nutrido número de medidas favorables al autoempleo juvenil por parte del SEPE y de los Servicios Públicos de Empleo Autonómicos. Este permitiría a los menores de 30 años y mujeres menores de 35 elevar la cuantía de la capitalización de su prestación por desempleo del 80% hasta el 100%, abonable en un pago único para permitir al individuo poder emprender una actividad por cuenta propia o a través de una sociedad.

Reducir el desempleo juvenil es uno de los principales objetivos de las medidas aquí descritas, más aún en el actual contexto de crisis. Sin embargo, desde un punto de vista técnico-jurídico, el análisis realizado requiere tener en cuenta el marco competencial en el que se encuentra la materia de empleo, es decir, examinar

quien puede implantar las políticas a las que hacemos referencia. En concreto, las políticas activas de empleo se enmarcan en el artículo 149.1.7 de la Constitución Española, donde se establece que las Comunidades Autónomas, normalmente a través de los Servicios de Empleo, tienen la competencia de ejecución de la legislación laboral. Así lo fija el Tribunal Constitucional 195/1996, de 28 de noviembre, al indicar que "colocación", "fomento del empleo" y "formación profesional ocupacional" son elementos previos al contrato de trabajo o a la relación laboral. Es decir, se ha querido que sea el Estado el que legisle para todo el territorio nacional, estableciendo uniformidad en todo el territorio para esta materia y dejando a las Comunidades Autónomas la organización de políticas activas. Específicamente, la ejecución de estas políticas se ha llevado a cabo a través de los Decretos de traspaso de competencias en esta materia. Ahora bien, no se trata de aplicar tales medidas en todas las Comunidades Autónomas por igual, sino ajustarlas a las necesidades reales en cada lugar. En esta línea se enmarca la nueva Estrategia Española de Empleo y el Plan Anual de Política de Empleo, en el que uno de los objetivos prioritarios es reducir la tasa de paro juvenil, teniendo las Comunidades Autónomas libertad para fijar sus propias políticas activas de empleo, de forma que se ajusten mejor a la realidad de las personas desempleadas.

El Programa Nacional de Reformas de España 2013 también incluye un plan de empleo juvenil con el objetivo de impulsar diversas medidas dirigidas a reducir el desempleo juvenil, incidiendo en aquellas medidas que facilitan la inserción laboral a través del aprendizaje profesional. En esta línea se enmarca la Estrategia de Empleo y Emprendimiento Joven 2013-2016 (Ministerio de Empleo y Seguridad Social, 2013) así como el *Real Decreto-ley 4/2013, de 22 de febrero, de medidas de apoyo al emprendedor y de estímulo del crecimiento y de la creación de empleo* (Jefatura del Estado, 2013). En definitiva, en el actual momento de crisis y de dificultades presupuestarias, y con una tasa muy elevada de desempleo juvenil, es útil el desarrollo de políticas activas de empleo por parte de las Administraciones competentes, siempre y cuando se ajusten a los recursos disponibles y a las necesidades de cada contexto.

2.2.3. Implicaciones de las políticas activas en la educación superior

Es indudable que los recientes títulos de grado fueron creados con la pretensión de mejorar la calidad de la educación superior, de diversificarla y de adaptarla de un modo más práctico a los nuevos entornos de trabajo. Ante este escenario, las universidades han asumido la responsabilidad en materia de empleabilidad, dando a conocer cómo, cuándo

y en qué condiciones se produce el acceso al mercado laboral, lo que, indefectiblemente, exige información sobre los titulados. En nuestra Comunidad Autónoma, la ACSUG (2016), en su estudio sobre la inserción laboral de los graduados, vuelve sobre la cuestión al afirmar que una de las labores fundamentales de las universidades es preparar a los universitarios para el acceso al mercado laboral, que es competitivo, ya no tiene fronteras y está en constante cambio.

El actual modelo de educación superior no permite establecer un vínculo real entre formación académica y realidad sociolaboral, siendo necesario que se incrementen las medidas de formación y orientación laboral existentes. El marco normativo para coordinar y ejecutar estas medidas ha sido la Estrategia Española de Empleo 2012-2014 (Ministerio de Trabajo e Inmigración, 2014). Esta estrategia alude a seis (6) objetivos, que habrían de conseguirse a través de la política de empleo: 1) elevar la tasa de empleo al 74% para la población entre 20-64 años y la tasa de empleo femenina al 68.5%, 2) reducir la temporalidad y la segmentación laboral, 3) reforzar el trabajo a tiempo parcial y la flexibilidad interna, 4) mejorar y adecuar las competencias profesionales a la demanda del mercado, 5) promover la rápida y adecuada reinserción de las personas en el mercado de trabajo, y 6) promover la igualdad de género en el ámbito laboral.

Igualmente, reconoce a los jóvenes como eje prioritario de las políticas activas de empleo y, en especial, a aquellos con dificultades de inserción laboral. Así, este grupo, aparece de forma expresa en seis (6) de los ámbitos de actuación: orientación profesional, oportunidades de empleo y fomento de la contratación; oportunidades de empleo y formación; fomento de la igualdad de oportunidades en el empleo; autoempleo y creación de empresas; promoción del desarrollo; y actividad económica territorial. Y lo hace de forma implícita en los tres ámbitos restantes: ámbitos de formación y recualificación, oportunidades para colectivos especiales y fomento de la movilidad.

Así y todo, se detectan diferencias entre las acciones destinadas a los jóvenes en función de la edad y el nivel formativo alcanzado. Tengamos en cuenta que lo que distingue a estas políticas es su capacidad de ejercer simultáneamente una influencia positiva sobre las personas y el mercado laboral al pretender una mayor igualdad de oportunidades en el acceso al trabajo, ejerciendo un impacto positivo sobre aquellas que se encuentran temporalmente en paro (Comisión Europea, 2010a).

En la esfera universitaria, los sistemas e instituciones de educación superior han experimentado una serie de transformaciones de orden estructural en relación a los procesos de crecimiento, diversificación y especialización (Rodríguez Gómez, 2002). Estas reformas modificaron no solo la organización, gobierno y gestión, sino que establecieron nuevos esquemas de transferencia de fondos y renovaron las relaciones entre Estado, instituciones y sociedad en general (Goedegebuure et al., 1994). Se entiende, pues, el compromiso de las administraciones públicas para que los titulados superiores puedan beneficiarse de algunas medidas y programas existentes, intentando mejorar su posterior desempeño profesional (Acuña, 2012).

No obstante, las expectativas laborales de los actuales estudiantes de grado son esencialmente bajas (Gómez Acuñas, Pérez-Vacas, y Sánchez Herrera, 2009), viéndose afectadas por las perspectivas de futuro, motivación para el éxito, necesidad de orientación profesional y posibilidades de acceso al mercado. Y son las políticas activas de empleo las que inciden en el aumento de estas posibilidades, pues entre sus propósitos está el conseguir una inserción temprana, en un contexto en el que sea posible compaginar estudios y empleo, reduciendo, con ello, las dificultades de acceso al mercado de trabajo (Alonso, Fernández Rodríguez, y Nyssen, 2008).

Por otra parte, de acuerdo con la Organización Internacional del Trabajo, cerca de 75 millones de jóvenes en todo el mundo están desempleados, lo que equivale a decir que desde el año 2007 existirían, al menos, cuatro (4) millones más de jóvenes en tal situación. Es en este colectivo donde se aprecian nítidamente los efectos de la crisis sin que se observen mejoras inequívocas en las economías desarrolladas (OIT, 2012), especialmente en los Estados miembros de la UE. Esta situación se agrava en el contexto español por las elevadas tasas de paro entre los recién graduados. Es así que interesaría conocer qué medidas se han pensado para estas personas, sobre todo teniendo en cuenta la eficacia limitada demostrada hasta ahora por los Servicios Públicos Estatales y los Centros de Orientación e Información de Empleo (COIE), creados en algunas Universidades y concebidos como centros asesores y gestores para la inserción laboral de universitarios. Pese a ello, los datos obtenidos en una investigación realizada en el panorama europeo, sitúa como medidas ineludibles, para la optimización del proceso de inserción, el apoyo a los jóvenes a través de la orientación personalizada, la información sobre las oportunidades laborales o el desarrollo de programas estructurados que impulsen la

empleabilidad (Caliendo & Schmidl, 2016), permitiendo a los servicios de orientación universitarios establecer líneas claras de actuación.

Al mismo tiempo, en un estudio realizado por el Instituto Nacional de Empleo (2000), en el que participaron 3.336 universitarios, se apreciaron las evidencias del impacto positivo en aquellos titulados que se habían beneficiado de las acciones o programas en el marco de las políticas activas, aun cuando estas se han modificado y reducido a pequeñas líneas de actuación dirigidas a colectividades muy específicas (Rocha, 2010); e incluso se ha demostrado que para muchos jóvenes suponen el principal elemento de mejora de su estabilidad laboral (Ministerio de Empleo y Seguridad Social, 2013).

Si examinamos con detenimiento las actuales acciones previstas, observamos la amplitud del catálogo ya que, necesariamente, deben estar incluidas todas las políticas y medidas que responden a la tradicional clasificación. Con la reforma operada en la Ley de Empleo por el Real Decreto-ley 3/2011, se concretó de modo más preciso el espacio de actuación mediante la descripción legal de sus distintos ámbitos de interés (véase tabla 12).

Tabla 12: Líneas de actuación de las políticas activas de empleo

LÍNEAS DE ACTUACIÓN	CONTENIDO DE LAS ACCIONES
Formación	Programas destinados a reducir el abandono escolar. Programas dirigidos a garantizar un mínimo de formación inicial. Institucionalización de requerimientos profesionales. Desarrollo del reconocimiento de la formación. Promoción de relaciones entre formación y empleo.
Creación directa de empleos y apoyo a nuevas iniciativas	Iniciativas empresariales con carácter social. Subvenciones a la contratación. Iniciativas locales de empleo y yacimientos de empleo. Desarrollo de nuevas modalidades de contratación. Creación directa de empleo. Medidas específicas dirigidas a la contratación de jóvenes. Reparto de empleo y reducción del tiempo de trabajo.
Desarrollo de sistemas de ajuste oferta-demanda	Asesoramiento y asistencia en la búsqueda de empleo. Servicios públicos y privados de empleo. Empresas de Trabajo Temporal.

Fuente: Elaboración propia a partir de Ruesga (2002).

Desde luego, el impacto de estas políticas vendría dado por la comprobación de que el nivel de inserción de los usuarios ha crecido significativamente, el tiempo transcurrido para la obtención del primer empleo se ha reducido considerablemente, se ha elevado su duración, o se ha observado una mejora de salario y nivel de competencias

adquirido (García López, 2011; Instituto Nacional de Empleo, 2000). A este respecto, las posibilidades de inserción que ofrecen estas acciones influyen directamente en la predisposición para iniciarse en el terreno laboral.

Actualmente, los estudios realizados sobre empleabilidad y educación superior destacan la baja preparación percibida por los graduados para emprender laboralmente (Adecco, 2015; ANECA, 2009; Fundación Bertelsmann, 2013) aun cuando diversos análisis han señalado la importancia de incidir sobre esta competencia. Por su parte, Ventura y Martínez Olmo (2007), sostienen que emprender y fomentar el espíritu de iniciativa deben convertirse en importantes preocupaciones de la educación superior, a fin de mejorar las posibilidades de empleo de los graduados, cada vez más llamados a crear puestos de trabajo y no solo a buscarlos. Y la Fundación Conocimiento y Desarrollo (2010), en su informe sobre los titulados universitarios y el mercado laboral, describe el espíritu emprendedor como el mayor déficit surgido entre las posibilidades existentes en el mercado de trabajo y la formación que poseen los graduados.

Con todo, no se trata de analizar la adecuación de la formación de estos titulados a su particular contexto de trabajo, sino de identificar aquellos elementos que dificultan su desarrollo profesional con el propósito de promover análisis de mercado que constaten la efectividad de las medidas actualmente en activo. Los nuevos análisis presentados por el informe de la OCDE (2012) muestran un aumento en el gasto referido a políticas activas de empleo a partir del comienzo de la crisis financiera, debido probablemente a la necesidad de mantener la orientación de la activación en tiempos de recesión. La potencialidad de las medidas, no obstante, se vio afectada por una disminución en los recursos destinados a las políticas activas, sobre todo en comparación con el incremento del número de demandantes en paro (Alujas, 2006; Palacio y Álvarez Aledo, 2004). A pesar de que la proporción de recursos que España destina a políticas activas se encuentra en la media de los países de la UE, es un hecho que los datos referidos a nuestro país están lejos de mejorar con claridad en los últimos años (véase Tabla 13).

Tabla 13: Gasto público en políticas de empleo en la UE (Labour Market Policy Expenditure-LMP)

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Unión Europea	0,45	0,44	0,51	0,52	0,46	-	-	-
Bélgica	0,47	0,51	0,54	0,56	0,64	0,59	0,52	0,52
Dinamarca	0,98	0,94	1,13	1,36	1,38	1,31	1,29	1,40
Alemania	0,55	0,55	0,62	0,52	0,43	0,34	0,30	0,29

Irlanda	0,47	0,52	0,62	0,69	0,68	0,72	0,71	0,68
Grecia	0,15	0,14	0,21	0,22	-	-	0,18	0,31
España	**0,61**	**0,59**	**0,64**	**0,71**	**0,69**	**-**	**0,42**	**0,45**
Francia	0,69	0,61	0,73	0,80	0,66	0,64	0,67	0,73
Italia	0,36	0,36	0,35	0,32	0,30	0,34	0,32	0,28
Luxemburgo	0,37	0,35	0,39	0,43	0,46	0,48	0,50	0,51
Hungría	0,26	0,26	0,38	0,54	0,35	0,60	0,70	0,77
Países Bajos	0,68	0,67	0,75	0,74	0,68	0,60	0,58	0,55
Austria	0,49	0,50	0,64	0,64	0,55	0,55	0,59	0,62
Portugal	0,36	0,39	0,61	0,54	0,44	0,38	0,46	0,53
Rumania	0,08	0,06	0,04	0,03	0,03	0,03	0,03	0,02
Finlandia	0,68	0,64	0,71	0,83	0,82	0,84	0,86	0,91
Suecia	0,77	0,64	0,67	0,84	0,91	1,01	1,07	1,08
Reino Unido	0,04	0,04	0,05	0,08	-	-	-	-
Noruega	0,43	0,41	0,47	0,49	0,44	0,41	0,38	0,38

*Los datos corresponden al porcentaje de gasto público del Producto Interior Bruto (Percentage of gross domestic product).

**Las categorías empleadas (2-7) del LMP responden a intervenciones que proporcionan apoyo temporal a grupos que presentan dificultades de acceso al mercado laboral y que se dirigen a reducir el desempleo, ayudar a los sujetos a pasar de una inactividad involuntaria al empleo o al mantenimiento de un puesto de trabajo. Categorías: formación, incentivos al empleo, apoyo al empleo y rehabilitación, creación directa de trabajo e incentivos al emprendimiento).

Fuente: Elaboración propia a partir de Eurostat (2016).

De igual modo, las propias Administraciones Públicas apenas han analizado la influencia que estas iniciativas tienen en el acceso al empleo de los graduados, por más que en el plano internacional se haya extendido la tendencia a aceptar que su implementación en el mercado laboral implica necesariamente la evaluación de su impacto (Abdala, 2004). No cabe olvidar que uno de los objetivos principales de las instituciones públicas pasa por transformar las políticas y mejorar su coordinación, amén de ir implantando una cultura de la evaluación en esta materia (Ministerio de Empleo y Seguridad Social, 2013).

En definitiva, el proceso de construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior no solo ha supuesto explorar una vía de «europeización», sino mostrar como las políticas sociales y educativas aparecen entrelazadas cada vez más con las políticas de empleo y con el mercado laboral (Pereyra, Luzón, y Sevilla, 2006). Es así que el debate de las políticas públicas en la educación superior ha despertado importantes reflexiones (Clark, 1991), y una de ellas no puede situarse al margen del castigo al que se ha sometido a los graduados universitarios en cuestiones de empleo, sobre todo en lo que tiene que ver con la consistencia entre trabajo al que se opta y formación académica que se posee (Jiménez Vivas, 2009). El conjunto de los cambios técnicos y organizativos ha supuesto un cambio en la estructura de los empleos y de las

cualificaciones requeridas a los jóvenes que intentan acceder al mercado de trabajo (Cachón, 2004), configurando las políticas activas como el soporte principal de las acciones que debieran suponer una buena oportunidad para mejorar los procesos de inserción. Recordemos que nos encontramos ante uno de los temas más controvertidos a causa del carácter tan cambiante e inestable del mercado de trabajo, lo cual nos recuerda la necesidad de adaptar programas por objetivos a programas por competencias que favorezcan la inserción (Santos Rego, 2005).

La transformación de la economía, la incorporación de la tecnología y las nuevas dinámicas del trabajo, junto con la aparición de nuevos productos y servicios, obligan a la sociedad en general, y a las administraciones públicas en particular, a tomar decisiones en sintonía con las necesidades que generan, a fin de avanzar hacia un desarrollo socioeducativo, económico y laboral equilibrado (Instituto Nacional de Empleo, 2000).

Hemos identificado las políticas activas de empleo como la pieza clave o, si se prefiere, el instrumento "estrella", de las medidas a adoptar. Pero estas han de proporcionar la oportunidad de mantener y mejorar la disponibilidad para el empleo de los graduados universitarios. Han de considerarse, además, como un instrumento para la mejora profesional y el aprendizaje de técnicas para la gestión de la carrera en situaciones caracterizadas por altas tasas de desempleo como las que tenemos. Recordemos que se trata de medidas que favorecen el tránsito rápido del desempleo al empleo y de este a un nuevo empleo, pero también una herramienta para la mejora de la capacitación de las personas y de los puestos de trabajo de las empresas. Lo que cuenta, nos guste o no, es la competitividad de la economía.

Necesitamos, por lo tanto, la reorientación de los programas de promoción del empleo a fin de mejorar la eficiencia y eficacia de las políticas destinadas a fomentar la inserción laboral, dando prioridad a los jóvenes con el objetivo de reducir su elevada tasa de desempleo (Ministerio de Empleo y Seguridad Social, 2013). Las políticas activas de empleo no solo constituyen el instrumento principal de las administraciones públicas, sino que en momentos de precariedad laboral son el único asidero de mejora. Es verdad que contamos con estudios que sitúan a los graduados dentro de los jóvenes con mayor inserción profesional (Observatorio de las Ocupaciones, 2014), pero también lo es que, en su mayoría, lo hacen en actividades profesionales muy alejadas de su formación inicial.

2.3. ORIENTACIÓN PROFESIONAL, FORMACIÓN Y EMPLEO

2.3.1. Orientación y formación para el empleo

La población joven que busca su primer empleo debe constituir objetivo preferente de los servicios de orientación, así como de la investigación teórica y aplicada de la orientación profesional. El concepto de "transición" es bastante utilizado en orientación profesional, entendido como los cambios y transformaciones que alteran el proceso vital y conducen, con frecuencia, al sujeto a una nueva situación o espacio vital (Valls, 2001). Según Herr y Cramer (1995), que analizan la transición al mundo laboral de jóvenes y adultos, la empleabilidad se entiende como el concepto fundamental a analizar en el proceso de transición al trabajo. En esta transición intervienen tanto las habilidades del sujeto (empleabilidad) como las oportunidades ofrecidas por el mercado de trabajo (ocupabilidad). Así, una persona puede haber desarrollado una alta "empleabilidad" y estar desempleada, de ahí que empleabilidad y empleo no se consideren sinónimos.

Cuestión importante, respecto al tránsito de los jóvenes a la vida activa, es el funcionamiento de los servicios de orientación en la educación superior. Entre los objetivos propuestos por Bolonia, que constituyen el eje central del nuevo modelo educativo, destaca la necesidad de formular criterios académicos y de desarrollo de competencias que puedan adaptarse a las nuevas demandas del mercado laboral europeo (Climent y Navarro, 2010), dando respuesta a los desafíos sociales, y también propiamente educativos y laborales, que demanda la sociedad actual (García Manjón y Pérez López, 2008).

En este contexto, en el que intervienen nuevos factores de desarrollo económico, es fundamental dar cuenta, por una parte, de las necesidades percibidas por los graduados universitarios en relación a su proyecto de inserción laboral y, por otra, a las posibilidades que la educación superior puede ofrecer a estudiantes y egresados en relación a su empleabilidad.

Amén de ello, el tránsito a la vida activa es un proceso complejo cargado de incertidumbre e inestabilidad socioeconómica, donde se combinan múltiples factores que condicionan el trinomio constituido por formación, orientación y empleo. Sin embargo, el actual momento de crisis social y económica difumina el vínculo existente entre estas realidades, provocando que los estudiantes universitarios perciban una disminución de sus posibilidades de inserción y, por consiguiente, presenten bajas expectativas a la hora

de incorporarse al entramado empresarial (González Lorente y Martínez Clares, 2016). En concreto, la etapa de transición de la universidad al empleo se ha vuelto prolongada, compleja y cargada de dificultades, destacando entre las mismas la falta de preparación percibida para la incorporación al mundo del trabajo, el desconocimiento de las salidas profesionales, la falta de información sobre la búsqueda y acceso a determinados empleos, el desajuste entre la formación adquirida y las exigencias del mercado laboral o la falta de orientación en la universidad (Pastor y Peraita, 2014), constituyendo esta última el pilar fundamental para reducir la tan acentuada disociación entre el sistema educativo y el propiamente productivo.

De todo ello, surge la necesidad de repensar, por parte de la universidad, la realización de acciones formativas de orientación e inserción que den pie, por una parte, a recapitular el trabajo que se está realizando para fomentar el desarrollo de competencias clave para el empleo y, por otro, a la creación de propuestas que impulsen un acercamiento más factible al mercado de trabajo.

En la esfera universitaria ha de producirse un incremento de las acciones formativas de orientación e inserción laboral que hasta el momento se estaban llevando a cabo. Esta cuestión está presente en estudios como el realizado por Jiménez Vivas (2007) sobre la inserción laboral del alumnado de Pedagogía de la Universidad Pontificia de Salamanca, donde el 91% de los encuestados señaló la misma necesidad al respecto. Y la ANECA (2004), en el proceso de definición de la titulación de Pedagogía, estableció la importancia de este punto al señalar estas acciones como aquellas que, sin duda, capacitan al graduado para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica. Así, la comprensión del mundo del trabajo, el conocimiento de los sectores de referencia, y la percepción de los cambios que influyen en las actividades de producción, se constituyen como elementos que la universidad debe tomar en consideración.

Específicamente, la universidad ha de promover la empleabilidad de sus graduados adaptando la oferta formativa para dar respuesta a las nuevas necesidades de un mercado laboral cambiante y flexible, promoviendo acciones de apoyo, información y orientación en la etapa de transición e inserción en el mercado laboral (Suárez Lantarón, 2014; Vieira, 2009). Así y todo, la orientación universitaria, aunque nos hemos estado refiriendo a aquella estrictamente profesional en tanto que incide directamente en la

transición al mercado de trabajo, debería iniciarse a partir de la entrada del alumnado en el sistema educativo y prolongarse durante toda la vida académico-profesional. A pesar de ello, las universidades no contemplan este servicio como parte integrante del sistema educativo y, por consiguiente, no insertan elementos de orientación en los programas de estudio. Ahora bien, para que el proceso se desarrolle eficaz y eficientemente, el servicio de orientación debería presentar las siguientes líneas de intervención (Salmerón, 2001):

- Orientación para la transición del Bachillerato a la Universidad: es fundamental que los estudiantes tengan la información necesaria y sean conscientes de todas las posibilidades existentes en función de sus preferencias, permitiendo que tomen la decisión más ajustada a su perfil académico.
- Orientación para la acogida: en los centros y facultades debe desarrollarse un proceso de acogida donde se proporcione, entre otras cosas, información acerca de los servicios y recursos de los que el estudiante puede hacer uso.
- Planes de acción tutorial: las tutorías constituyen un elemento central en el proceso formativo del estudiante. Es necesario que se planifique un proceso de orientación y asesoramiento periódico durante la etapa universitaria.
- Orientación académica: los centros y facultades han de organizar una agenda formativa que contenga acciones de orientación dirigidas a los estudiantes, con el objetivo de que el desarrollo de la enseñanza les permita conseguir los máximos beneficios del aprendizaje.
- Orientación para acceso a tercer ciclo: una salida importante para los universitarios es el acceso a tercer ciclo, estudios de doctorado, siendo necesario que reciban la información suficiente sobre estos estudios.
- Acciones para la inserción laboral: es necesario que la educación superior promueva habilidades de desarrollo profesional relacionadas con la identificación y uso de información relevante sobre el mercado laboral. De igual modo, deberá desarrollar actividades de formación y orientación a través del vínculo con organizaciones e instituciones presentes en el tejido productivo que ayuden al estudiante a crear y gestionar una red de contactos propia que sirva de nexo con el mundo empresarial.

- Formación complementaria a estudiantes y profesorado: es fundamental que el estudiante próximo a egresar disponga de información suficiente sobre determinadas posibilidades académicas complementarias. Este es su campo esencial de especialización por lo que es crucial proporcionar información específica a la par que la orientación necesaria para una toma de decisiones lo más ajustada a sus preferencias.
- Satisfacción percibida por estudiantes, profesores y centros a través del análisis del impacto de las actividades desarrolladas: es necesario que al tiempo que se ponen en marcha actividades de orientación se realice una evaluación de las mismas como forma de interpretar los resultados que de ellas se derivan, permitiéndonos establecer propuestas de mejora en las actividades desarrolladas.

No obstante, la mayor responsabilidad que presenta actualmente la universidad es asegurar su estrecha conexión con la realidad (Mora, 2000). La orientación profesional, en este punto, juega un importante papel al erigirse como un proceso que promueve el desarrollo de determinadas capacidades que facilitan la toma de decisiones en distintos momentos de la vida, principalmente los relacionados con la actividad productiva y laboral (Sobrado y Cortés, 2009). Y es que, en un contexto en el que una alta cualificación ya no es, necesariamente, sinónimo de una pronta inserción laboral, surge la necesidad, razonable, de aplicar de forma transversal acciones de orientación profesional en los planes de estudio universitarios (González López y Martín Izard, 2004), impulsando la empleabilidad de los graduados al desarrollar una atención individualizada en función de la titulación cursada y de las posibilidades de la misma en el mercado laboral.

Los actuales servicios de orientación universitaria desempeñan, en su mayoría, funciones de información y orientación sobre aspectos de carácter profesional, conectados directamente con el mercado laboral, lo que en Reino Unido se conoce como *Career Services*. Es habitual que se ubiquen como servicios externos a las diversas facultades y centros de una universidad, no existiendo acciones específicas sino más bien generalizadas al conjunto de graduados. La falta de concreción en las acciones, junto con la escasez de conocimiento de su personal sobre información específica de cada una de las titulaciones que se desarrollan en una misma universidad, provoca que el proceso de orientación no se contextualice lo suficiente y que, por consiguiente, el

asesoramiento que recibe un egresado no se adapte a las líneas específicas de su titulación.

Es por ello que los mecanismos de orientación en la universidad deben incrementar sus esfuerzos para ayudar a los estudiantes a desarrollar competencias que les permitan adaptarse a las transiciones que tendrán que afrontar desde el inicio de sus estudios, tomar decisiones académicas, explorar perfiles profesionales para su futura inserción laboral, y superar aquellas dificultades que puedan encontrar a lo largo de su trayectoria académico-profesional (Sánchez García, Manzano, Rísquez, y Suárez Ortega, 2011). Esta nueva concepción de la orientación supone fijar las condiciones que permitan movilizar los recursos del sujeto en su propio contexto educativo, incluyéndose en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y siendo necesario que el docente sea consciente del proceso de orientación para ayudar al alumnado con su futura empleabilidad.

De este modo, la transformación de la concepción y práctica de la orientación profesional en el ámbito pedagógico constituye una de las respuestas más acertada ante los nuevos paradigmas técnicos que han surgido a partir de la necesidad de potenciar el desarrollo profesional y humano en un entorno cambiante y convulso (Juvier, Trujillo, Cobas, y Marchena, 2015). Es así como la orientación profesional, entendida a partir de este nuevo enfoque (Collazo, 2009), se concibe como:

- Proceso continuo que prepara, de forma gradual, a un individuo para la vida laboral activa.
- Proceso de ayuda y no imposición del punto de vista de una persona sobre otra, proporcionando la información necesaria para que los sujetos sean capaces de determinar cuáles son las decisiones a tomar. Es decir, se trata de facilitar pautas al individuo que le permitan definir, por sí mismo, su propio itinerario profesional.
- La orientación ha de contemplar objetivos tanto individuales como sociales en tanto que, a la vez que redunda en el desarrollo del individuo, también lo hace capaz de aportar más a la sociedad.

Para asumir esta responsabilidad, la educación superior, debe promover la creación de recursos de apoyo y orientación en los propios centros de formación. Lo que se quiere decir es que las necesidades de un titulado en el Grado de Farmacia son muy distintas a las

de un graduado en Física, como lo es también su campo de especialización, ámbitos de trabajo, funciones, situación en el mercado de trabajo, etc. Es por ello, que la orientación no puede constituir un servicio externo destinado al colectivo de graduados en general, sino que ha de ser un servicio que gestione y organice información coherente con las demandas del sistema productivo, diversas en función de la titulación.

En este sentido, un estudio realizado sobre las necesidades e intereses de los titulados de la Universidad de Valencia y donde también participaban empleadores se señaló el brusco paso de la universidad al mundo laboral a causa de: (1) desconocimiento de los mecanismos que rigen los procesos de selección, (2) necesidad de apoyo y orientación en la búsqueda de empleo, y (3) necesidad de información rigurosa para establecer un objetivo profesional a corto y medio plazo (Badenes, 1994). De acuerdo con esto, es destacable la resolución del Consejo de Europa (2008b) donde se señala el papel fundamental de la orientación para proporcionar apoyo a los ciudadanos durante la transición entre distintos niveles y sectores educativos, sistemas de formación y vida profesional; prestando ayuda al individuo a la hora de escoger la profesión adecuada a sus aptitudes y preferencias (Real Academia Española, 2001).

De modo especial, la orientación profesional resulta muy útil a la hora de enfocar nuevos caminos profesionales, maximizar oportunidades y conseguir objetivos potenciando las habilidades a las que un individuo no es capaz de sacarles partido. Particularmente, nos permite trabajar la mejora del currículum, el perfil profesional, entrevistas de trabajo, dinámicas de grupo, comunicación personal y todo aquello que requiere enfrentarse al entorno laboral actual.

En el ámbito europeo, el estudio "Navigating difficult waters" realizado por el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP, 2014a) analiza las trayectorias profesionales de personas de mediana edad, señalando numerosos casos de inestabilidad y dificultades a la hora de desarrollar una trayectoria profesional concreta debido, entre otras causas, a la falta de acceso a información de calidad sobre carreras profesionales y al escaso desarrollo de capacidades ligadas a la gestión de la carrera.

Ante esta situación, diversos países de la Unión Europea (UE) han diseñado políticas en materia de educación, formación y mercado laboral centradas, en su

mayoría, en el asesoramiento y la orientación profesional debido a su eficacia en el desarrollo de las competencias y actitudes necesarias para desarrollar una carrera profesional (CEDEFOP, 2014b).

En este sentido, la orientación profesional en la universidad arroja resultados positivos para el desarrollo de competencias y actitudes importantes en el ámbito laboral, al promover la creación de espacios comunicativos que propician, en función de las potencialidades del alumno, la autonomía para tomar decisiones coherentes sobre su vida profesional, decisiones con las cuales se sienta comprometido, responsable y satisfecho. Además, procura el impulso de la formación del estudiante en y desde la práctica, de forma que pueda construir los conocimientos, actitudes y habilidades que lo preparen para un desempeño profesional satisfactorio.

En definitiva, la orientación profesional ha de considerarse como un eje transversal del curriculum donde se integren los diferentes agentes educativos, entendiéndose como un proceso educativo que favorece la elección, formación y ejercicio profesional responsable y cuyo objetivo se construye a partir de la autodeterminación del sujeto en la toma de decisiones profesionales.

2.3.2. El proyecto profesional en la gestión de la formación universitaria

La posibilidad de ejercer la profesión para la que nos hemos formado durante años es un objetivo compartido por muchos graduados que, año tras año, finalizan los estudios universitarios. En este sentido, el conocimiento del mercado de trabajo exige analizar: quién, dónde, cómo y cuándo se ofrecen determinados empleos relativos a nuestro objetivo profesional. Lo recomendable es observar el mercado laboral más próximo a nosotros e identificar cual es el itinerario que más se ajusta a nuestro objetivo.

Todo ello se traduce en lo que conocemos como proyecto profesional, uno de los elementos más asociados al éxito o fracaso, tanto en los estudios universitarios como en el acceso a un empleo de calidad; sirviendo además de referencia en las más importantes decisiones profesionales a lo largo de la carrera. Formalmente, se entiende como un plan en el que se analizan detalladamente todos los pasos necesarios para alcanzar un determinado empleo.

Concretamente, el proyecto profesional consta de tres partes importantes en su planificación. Todo graduado universitario que pretenda alcanzar un empleo lo más ajustado

a sus preferencias profesionales y perfil de egreso ha de plantear, a nivel general, los siguientes puntos en su proyecto profesional:

1. La primera parte del proyecto ha de dedicarse al conocimiento de uno mismo, buscando la relación entre preferencias laborales, posibilidades de inserción, duración media de la búsqueda de empleo, etc. Es un elemento al que se le debe dedicar el tiempo necesario pues como punto de partida marca en gran medida el recorrido en la búsqueda.
2. La segunda parte, implica la definición del contexto "macro" y "micro" donde se localiza nuestro empleo objetivo. Es importante definir con claridad cuáles son las características principales del mismo: tipología de pruebas de acceso, duración del proceso de selección, funciones a desempeñar, exigencias del puesto de trabajo, dificultades asociadas, etc.
3. Por último, es necesario fijar de forma muy clara nuestro objetivo profesional y establecer la metodología más adecuada para su consecución. El estudiante tiene que enfrentarse con la situación de definir sus propias competencias, valorar la aplicabilidad de los conocimientos que posee y analizar el ajuste existente entre su perfil y los requerimientos del puesto al que pretende optar.

Para ello, la universidad ha de facilitar las competencias que permitan a estudiantes y egresados construir, activar o reorientar su proyecto profesional en conexión y coherencia con sus aspiraciones. La elaboración de un proyecto exitoso dependerá en buena medida del grado de coherencia de las actividades planteadas en el mismo con las demandas del propio sector. Estas han de ser específicas y vincularse directamente a los objetivos, teniendo en cuenta los siguientes epígrafes:

1. Planificación y diseño a corto, medio y largo plazo de un itinerario profesional concreto y en estrecha vinculación con el perfil académico.
2. Análisis de las competencias más valoradas por el mercado de trabajo en el sector, así como las principales características del puesto de trabajo al que se opta.
3. Identificación de las estrategias a poner en marcha para fusionar las competencias que se han desarrollado durante el período formativo con aquellas que se demandan desde el sector profesional y que, posiblemente, aún no se han asumido.

4. Determinación de los métodos de búsqueda de empleo más adecuados en base a las características del empleo al que se pretende acceder.

Como se observa, el proceso implica tomar decisiones sobre nuestras preferencias en el mercado laboral, valorando de forma realista lo que podemos aportar en la búsqueda, nuestras limitaciones y las posibles dificultades que pueden surgir durante el proceso, así como los distintos itinerarios de acceso. Para ello, las decisiones que tomemos han de estar informadas por un estudio previo del mercado laboral, concretando, sobre todo, el tipo de trabajo que deseamos y las competencias requeridas por el mismo. Es importante, de igual modo, saber dónde buscar, así como identificar aquellas herramientas que pueden hacer más rápida y eficaz nuestra inserción en el mundo laboral.

Igualmente, la activación y desarrollo de un proyecto profesional durante los estudios universitarios tiene importantes beneficios en términos de mejora de la ocupabilidad (*employability*). Beneficios que, según Rodríguez Moreno y Gallego (1999), se traducen en: la mejora y fortalecimiento de la identidad profesional (muy necesario en el colectivo de pedagogos); el desarrollo de un autoconocimiento detallado de las competencias y habilidades personales; la obtención de conocimiento sobre el propio entorno profesional; la estructuración de las metas profesionales a corto, medio y largo plazo; la organización y puesta en práctica de estrategias y competencias necesarias para la búsqueda de empleo; la gestión y extensión de la red de contactos y relaciones profesionales (configurada como uno de los métodos más efectivos para acceder a un empleo); la activación de los distintos subproyectos profesionales; así como la adquisición y desarrollo de los conocimientos y destrezas necesarias para alcanzar los objetivos planteados.

Es por ello que los estudiantes universitarios deben establecer su propio proyecto profesional durante los estudios y no una vez se hayan finalizado (Planas, 2013). Los itinerarios académicos están íntimamente ligados a los itinerarios de inserción laboral. De ahí su importancia, pues son estos últimos los que determinan el tiempo medio para encontrar un empleo, tipología de contrato, calidad de las funciones a desempeñar, adecuación de la formación, etc. Siguiendo la clasificación establecida por Casal, García, Merino, y Quesada (2006) podemos hablar de cuatro itinerarios de inserción laboral:

- La inserción laboral de éxito precoz, donde el tiempo necesario para acceder al empleo es reducido, la posición laboral es cualificada y existe una alta correlación con las expectativas de la carrera.

- La inserción laboral de "aproximación sucesiva" referida a las situaciones de simultaneidad estudio-empleo caracterizadas por la precariedad laboral pero donde aún pueden percibirse expectativas de futuro positivas en relación al empleo.
- Transiciones de "precariedad laboral" lentas a favor de la desregulación laboral y la flexibilidad en la rotación laboral, donde además se observa una clara desconexión entre los estudios realizados y el empleo alcanzado.
- Situación de "paro crónico" o inserción laboral con predominación del fracaso. Es característico el empleo sin continuidad, las inserciones laborales "erráticas" así como la ausencia de expectativas laborales ligadas al empleo de calidad.

Con todo, los titulados superiores no suelen establecer un proyecto profesional concreto a la hora de buscar un empleo, aun cuando se ha demostrado que constituye un paso clave para lograr una transición satisfactoria al mundo del trabajo (Romero, 1999). Es más, los graduados en Pedagogía, que en cuanto a orientación profesional pueden sentirse plenamente formados, manifiestan no tener una meta clara y única que perseguir, mostrando dificultades a la hora de establecer plazos, trayectorias o prioridades en relación con sus expectativas laborales (Olivares, 2002). Además, sus posibilidades de inserción están muy relacionadas con la capacidad de gestión de su proyecto profesional, el cual incluye un conjunto de habilidades y competencias específicas que le permiten hacer frente de forma exitosa a la planificación de su futura inserción laboral.

De este modo, los conocimientos y habilidades relacionados con la gestión del proyecto profesional contribuirán, sin ninguna duda, a encarar de manera efectiva el proceso de planificación y búsqueda de empleo. De hecho, se ha demostrado la importancia de la implicación personal y de las actitudes en el incremento de las posibilidades de éxito (Watts, 2006), lo que otros autores han denominado *autoeficacia personal*, es decir, la percepción de las propias habilidades para afrontar la transición y búsqueda de empleo (Lent, Hackett, & Brown, 1999).

En la Unión Europea se han realizado sucesivas recomendaciones públicas con la finalidad de crear importantes instrumentos que ayuden a valorar las propias competencias y a elaborar un proyecto profesional coherente. Uno de los instrumentos tradicionales es el portafolio, cuya utilización se ha extendido de forma internacional. Estos constituyen la prueba de lo que ha adquirido el estudiante tanto en los itinerarios formativos como en su trayectoria laboral. Su denominación es diversa en función del contexto siendo común

encontrarnos con referencias como: *career portfolio*, portafolio de los aprendizajes, portafolio europeo de las lenguas, *europass* y diversos portafolios de competencias (Rodríguez Moreno, 2009).

Pero ¿qué competencias son importantes a la hora de planificar un proyecto profesional coherente con nuestro perfil formativo? Para los graduados universitarios las competencias que determinarán el éxito del proyecto profesional van desde poseer y comprender los conocimientos propios del área hasta la aplicación práctica de los mismos en el contexto profesional (véase tabla 14), siendo fundamental, asimismo, el desarrollo de conocimientos, actitudes y habilidades que pueden ser generalizados a cualquier entorno laboral.

Tabla 14: Competencias necesarias en la definición del proyecto profesional

	COMPETENCIA	DESCRIPCIÓN
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL PERFIL	Conocimiento teórico y de las diversas materias	- Aplicar conocimientos teóricos-prácticos específicos de la titulación.
	Dominio de conceptos	- Manejar conceptos avanzados que requieren capacidad de análisis crítico de teorías y principios.
	Habilidades y destrezas cognitivas	- Conocimientos sobre técnicas, metodologías y procedimientos de trabajo propios del ámbito. - Dominio de métodos y herramientas innovadoras en el ámbito. - Dominio de pensamiento analítico y habilidades de indagación propias de la investigación. - Capacidad para gestionar el conocimiento de un ámbito determinado. - Capacidad para aplicar los conocimientos teóricos a la práctica.
COMPETENCIAS TRANSVERSALES	Autonomía y responsabilidad	- Saber organizar y gestionar los propios recursos. - Saber resolver problemas complejos donde intervienen múltiples factores.
	Capacidad de aprendizaje	- Iniciativa para autoevaluar el propio aprendizaje. - Identificar las necesidades de aprendizaje.
	Comunicación y competencias interpersonales	- Actitudes positivas ante el trabajo con personas de otras culturas e ideologías. - Conocimiento de otras lenguas para comunicarse oralmente y por escrito.
	Competencia para trabajar en equipo	- Actitud positiva para el trabajo con diferentes personas y desde perspectivas distintas. - Adaptación al ritmo y expectativas del equipo de trabajo
	Competencia para emprender	- Iniciación en tareas de liderazgo, así como de responsabilidad, compromiso y tomas de decisiones.
	Competencia para la gestión de proyectos	- Conocimiento y uso de las nuevas tecnologías. - Actitud positiva ante el planteamiento de nuevos proyectos.

	Aceptación de los estándares éticos de la profesión	- Crítica y consecución de los estándares deontológicos de la profesión.

Fuente: Elaboración propia a partir de Rodríguez Moreno (2009).

Estas competencias son fundamentales en el desarrollo de un proyecto profesional congruente con las demandas del mercado de trabajo. La especificidad de las primeras permite ajustar las preferencias del egresado a la realidad laboral en tanto que posibilitan el manejo de un "lenguaje" acorde con el sector. Sin embargo, para acceder y desempeñar una ocupación no basta con adquirir los conocimientos técnicos y teóricos del ámbito, sino que es necesario poseer una serie de conocimientos transversales que puedan aplicarse a otros empleos y que permitan resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible, como se observa en el segundo grupo de competencias.

Ahora bien, el análisis del grado de adquisición de las competencias anteriormente citadas requiere que los graduados dispongan de los instrumentos adecuados para tal fin. Es necesario un buen diagnóstico inicial que defina las acciones necesarias para fomentar el desarrollo, si es el caso, de competencias, habilidades, actitudes, valores y conocimientos, analizando exhaustivamente las características de cada perfil profesional (Climent y Navarro, 2010).

En este sentido, el "balance de competencias", como técnica que permite analizar las propias capacidades personales, constituye un método de autoanálisis de competencias, actitudes, intereses y motivaciones profesionales para la puesta a punto del propio proyecto profesional (Alberici y Serreri, 2005). Entre sus beneficios, destaca la actualización de las propias competencias, el conocerse profesionalmente a uno mismo, la puesta en marcha de un proyecto profesional coherente y la definición clara de los medios para lograrlo.

En general, el acceso a un empleo es un proceso que necesariamente ha de planificarse con tiempo, rentabilizando al máximo las posibilidades y recursos de los que se disponen. La formación universitaria ha de responder a tal exigencia incluyendo la gestión del proyecto profesional en el curriculum y proporcionando a los graduados las herramientas necesarias para construir su propio itinerario profesional. Esto le permitirá alcanzar un alto grado de control sobre su vida profesional, en el contexto de un mercado laboral complejo, cambiante, agresivo e incierto.

2.3.3. El capital social en el acceso al empleo de los graduados universitarios

Ante las nuevas transformaciones en el sistema socioeconómico, el mercado laboral, como parte integrante y regulador del mismo, se ha visto implicado en un cambio de paradigma como consecuencia del impacto de la crisis. Esta reforma es resultado de ciertos factores de carácter económico y social que impusieron formas predominantes de regulación y filtración hacia la contratación de titulados universitarios por parte de los empleadores. Aunque el ingreso en el mercado laboral a través de los contactos personales no es algo reciente, sí lo es el incremento de este recurso por parte de los egresados, tal y como muestran los últimos informes e investigaciones sobre el tema (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2016; Michavila et al., 2016; Parellada, 2014; Villardón, Álvarez, Yaniz, Aguilar, y Elexpuru, 2012).

El incremento del uso de este recurso implica una nueva forma de valorar la formación de los egresados desde un punto de vista bidireccional (Gaio, 2005). Por una parte, en relación con los propios egresados, a quienes obliga a realizar una autovaloración de la formación recibida en relación a su utilidad y, por otra, con respecto a los empleadores que son los que finalmente otorgan un valor real a dicha formación. Los titulados universitarios, que tiempo atrás ingresaban en el mercado laboral a través de una evaluación de sus méritos por parte de los empleadores, es decir, a través de la proyección de su capital como estado institucionalizado, hoy en día acceden al mismo, principalmente, a través del uso de sus competencias interpersonales o de sus habilidades a la hora de establecer redes de contactos (Congregado y García, 2002; García-Montalvo, 2001; García-Montalvo y Peiró, 2001). Es así como surge, en la esfera universitaria, la tensión entre un discurso "meritocrático", al que los jóvenes responden realizando grandes esfuerzos y sacrificios personales para avanzar en su formación e inserción laboral, y una realidad en la que los contactos personales y las recomendaciones desempeñan con frecuencia un importante papel en el acceso a empleos atractivos (Weller, 2007). A este fenómeno lo hemos denominado, extendiendo la noción de capital establecida por Bourdieu (2000), *capital interpersonal,* concepto que engloba no sólo las dimensiones de la red de contactos de los egresados, sino también sus capacidades para gestionarlas y aumentarlas.

En décadas pasadas y, hasta el advenimiento de la crisis, el capital institucional servía como nexo directo para llegar al capital económico, es decir, el "valor de un individuo" en el mundo laboral dependía de su formación académica que funcionaba como un exponente susceptible de evaluación por parte del mercado de trabajo, otorgando a dicho capital

institucional un valor monetario que, a su vez, aumentaba la producción y demanda de formación complementaria, en tanto que esta participaba de forma positiva en la creación del mencionado capital (Carrascosa y Molero, 2010).

Actualmente, dicho capital institucional está dejando paso al denominado capital interpersonal, que lo podemos definir como el conjunto de relaciones que un individuo establece en un momento determinado con el objetivo de hacer operativa su entrada en el mercado de trabajo. Esto implica definir con claridad qué entendemos por *contactos personales* y/o *redes sociales,* dado que se han constituido como principal recurso de intermediación laboral. Así, dependiendo del contexto en el que se localice el término "contacto" se puede estar aludiendo a: (1) referencia en una empresa que nos facilita la entrada no solo porque nos conoce sino porque confía en nuestra valía; (2) "enchufe", entendido como recomendación en una empresa que nos facilita la entrada sin importar nuestra valía, únicamente porque nos conoce; o (3), un mero informante que nos advierte sobre una determinada oferta de empleo pero que no participa en la relación demandante-empleador. No obstante, el acceso a determinados contactos que puedan funcionar como nexo entre la universidad y el mercado de trabajo no es un recurso de acceso para los graduados universitarios de forma equitativa; más bien su uso se ve condicionado por el grado de desarrollo de las competencias interpersonales necesarias para crear y gestionar su propia red de contactos, donde la educación superior desempeña un rol determinante. En todo caso, independientemente del contexto en el que se utilice el término, el recurso al que se refiere es decisivo en el acceso al empleo de los graduados.

Todo ello nos lleva a rescatar de la sociología de Bourdieu el concepto de capital, entendido como el instrumento de apropiación de las oportunidades teóricamente ofrecidas a todos (Bourdieu, 2007); permitiéndonos observar como el mercado laboral, dependiendo de la coyuntura histórica y social en la que se encuentre, opta por valorar una clase de capital en detrimento de otro como ejercicio de funcionalidad a la hora de contratar a los titulados universitarios. La valoración del capital como estado institucionalizado, es decir, de la formación académica de los graduados, implica un mayor consumo de recursos. Los contactos personales, en este sentido, tienden a economizar el tiempo de selección y elección, así como los recursos consumidos por parte de los empleadores, hecho que influye directamente en la valoración de la formación del egresado.

En el marco sociolaboral que proyecta la dinámica profesionalizadora de los actuales graduados, utilizar como recurso de acceso al empleo el "envío del curriculum", por poner

un ejemplo, ya no se considera una práctica habitual, aun cuando otros estudios lo situaron, en momentos previos a la recesión, como una de las estrategias más eficaces para la obtención de un primer empleo (Freire, 2009; Lorences, 2005; Pérez de las Vacas, Vicente, y Cubo, 2008). No obstante, en el contexto actual caracterizado por una incertidumbre decisiva, se hace cada vez más plausible la idea de que un titulado superior pueda incrementar el número de ofertas disponibles a través de los contactos personales; provocando una devaluación progresiva de su formación de entrada mediante el uso de este recurso. Ejemplificando la teoría, si una empresa necesita un empleado con formación en *X*, si antes se valoraba la formación complementaria *Y* ahora, a través de los contactos personales, basta con acreditar la formación necesaria *X* y esta pasa a ser suficiente en detrimento de los complementos formativos *Y*. Esto pone el acento en la importancia que las capacidades interpersonales detentan dentro del EEES. De hecho, en las nuevas propuestas formativas de grado, las competencias interpersonales deben permutar de un tratamiento tangencial a una visibilidad explícita en los currículos, ya que está demostrado que un déficit en las mismas, merma gravemente las posibilidades de inserción laboral del egresado (Del-Arco y Enciso, 2011).

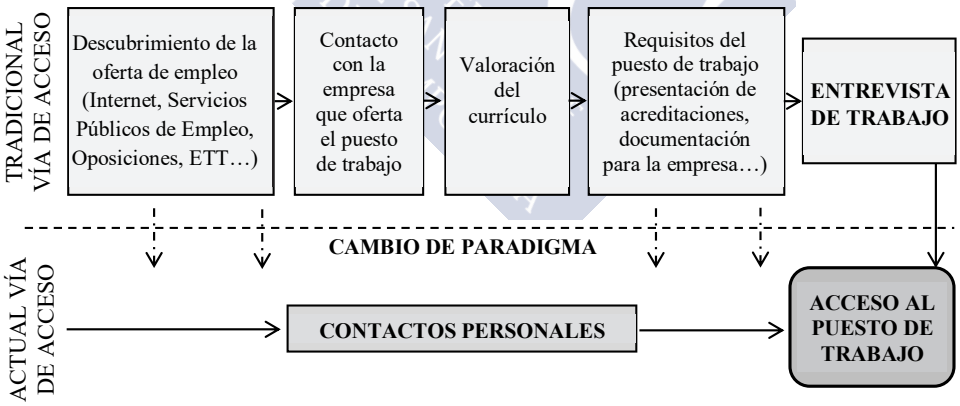
Por todo ello, la universidad ha de ser consciente de que fomentar el capital interpersonal del alumnado debe traducirse en el establecimiento y mejora de los vínculos con el mercado laboral, hecho que la transformaría, alejándola de la concepción decimonónica que la concebía únicamente como una institución intelectual y de creación de conocimiento. En este sentido, la universidad actual muestra mayor interés y preocupación hacia las demandas del mundo laboral, lo que implica una mayor atención a la colocación de los egresados en el entramado empresarial, especialmente de aquellos que pertenecen a estratos sociales menos favorecidos y tienen mayores dificultades a la hora de incorporarse al mercado de trabajo, bien sea por falta de contactos o de información (Rahona, 2006). Con ello, la modernización de la educación superior tiene que poner su enorme potencial al servicio del desarrollo y la creación de empleo (Jover, 2016), en tanto que es deber de las instituciones universitarias responder a los cambios sociales y económicos que la atañen; siendo un buen ejemplo de su preocupación por el entorno la insistencia por parte de las mismas de relacionar al alumnado con las empresas a través de diferentes actividades.

Así, los contactos personales serían la vía de acceso al mercado laboral más cercana al empleador, ya que considerando la durabilidad media de una oferta de empleo en el actual mercado de trabajo, no se dispondría de suficiente tiempo para hacer uso de los demás

recursos de inserción laboral. Como muestra, en la comunidad gallega, el último informe publicado por la ACSUG (2016) señala que de entre todos los titulados universitarios que participaron en la encuesta (n=4687), el 19.14% había utilizado como recurso de acceso al empleo los contactos personales, constituyéndose como el mecanismo más empleado/valorado. Si reparamos en estudios anteriores (ACSUG, 2004), la vía principal de acceso al empleo es distinta pues entre los recursos más utilizados destacaban las cartas de solicitudes de entrevista (15.8%) y la participación en convocatoria pública (20.1%). Esto supone que el capital institucional, que se materializa en forma de título acreditativo y representativo del capital incorporado y que posee una función relacional y comparativa, se devalúe a favor del capital interpersonal, el cual engloba las competencias y destrezas sociales y comunicativas de los egresados, así como su red de contactos (ANECA, 2007; Serra, 2007).

De este modo, hemos identificado las dos trayectorias en la inserción laboral de los titulados superiores. La primera de ellas apunta al procedimiento tradicional de búsqueda y acceso a un puesto de trabajo, donde destaca el uso de diversos recursos. La segunda atañe a la actual vía de acceso caracterizada por el uso de los contactos personales como principal recurso de inserción profesional (ver figura 2).

Figura 2: Cambio de trayectoria en el acceso al empleo



Fuente: García-Álvarez y Fernández-Salinero (2016).

Un egresado situado en la tradicional vía de acceso sigue un proceso que hemos distribuido en cinco fases. Como se observa, a medida que un titulado avanza en su itinerario profesional se produce una valoración, tanto cuantitativa como cualitativa, de la formación acreditada (capital institucional), pero también de aquellas cualidades y

habilidades que lo hacen apto para un determinado puesto de trabajo (capital interpersonal). Concretamente, cada una de estas fases se centra en:

1. Descubrir la oferta de empleo a través de una amplia gama de recursos como la autocandidatura, respuesta a anuncios publicados en prensa, servicios públicos de empleo, Empresas de Trabajo Temporal (ETT), internet y otros.
2. Contactar con la empresa que oferta el puesto de trabajo y enviar el curriculum.
3. La empresa realiza entonces una valoración del curriculum del solicitante (valoración del capital institucional).
4. La empresa, aunque no siempre, requiere la acreditación de alguno de los elementos más sustanciales expuestos en el curriculum (certificados, título universitario, etc.).
5. Por último, en el caso de existir un interés claro por parte del empleador, el candidato es llamado a realizar la entrevista que da acceso al puesto de trabajo (valoración del capital interpersonal).

Desde esta perspectiva, la valoración que realiza el empleador, como parte administrativa de la oferta de empleo, tiene en cuenta no solo la formación requerida para adaptarse al puesto de trabajo, sino también aquellas habilidades transversales asociadas al desarrollo profesional en múltiples contextos.

Por el contrario, en la parte inferior de la figura destaca la actual vía de incorporación al mercado laboral y que, de forma evidente, refleja la hipótesis referida a la devaluación de la formación inicial de aquellos graduados que acceden a su primer empleo. Por medio de la misma, un egresado se inserta laboralmente a través de la evaluación de su capital interpersonal, pero sin una referencia expresa, en la mayoría de los casos, a su capital institucional. En este marco, estudios como el realizado por la Fundación Universidad-Empresa (2004) en su informe sobre las demandas sociales y su influencia en la planificación de las titulaciones en España en el marco del proceso de convergencia europea en educación superior, informa de la importancia de establecer una red de contactos personales que, más tarde, resultarán decisivos a la hora de conseguir el primer empleo. En consonancia, el estudio de Parellada (2014) identifica los contactos como un elemento esencial de la inserción laboral de los graduados. Y, en la misma línea, la encuesta realizada por Escot y Fernández (2013) a 844 sujetos señala que el método

utilizado preferentemente eran los contactos personales (26.4%) que fue el que les sirvió para acceder al actual puesto de trabajo (26.9%).

Cada vez es más notoria la relevancia que tienen las competencias interpersonales, entendidas como una importante llave que da acceso al mundo del trabajo (Lorenzo, 2013). La filosofía del actual modelo de educación superior promueve que el diseño de los estudios universitarios se realice teniendo en cuenta la orientación del aprendizaje basado en competencias. En este sentido, se incide en la necesidad de fomentar el capital interpersonal del alumnado, tanto mediante la incorporación de la promoción de capacidades interpersonales o sociales en las diferentes titulaciones, como a través de los diferentes cursos que organiza el sistema universitario, o por medio de las prácticas universitarias que pueden servir para que los estudiantes adquieran una red de contactos que posteriormente les faciliten un contrato. Todo ello, sin embargo, continúa siendo insuficiente.

Se ha demostrado que el desarrollo de determinadas competencias como la capacidad crítica y autocrítica, el trabajo en equipo, la capacidad para trabajar en entornos interdisciplinares o la de comunicarse con expertos de otras áreas, así como todas aquellas vinculadas a las habilidades interpersonales, acaban resultando imprescindibles si analizamos la congruencia entre el funcionamiento del mercado de trabajo y el modelo basado en competencias introducido con la llegada del EEES (González & Wagenaar, 2003), el cual ante un contexto caracterizado por la complejidad de esquemas perceptivos y que pretende participar en la construcción de conocimientos compartidos (Santos Rego, 2005), necesita remarcar una dimensión competencial modulada por destrezas de tipo comunicativo y de interacción social al objeto de optimizar el desarrollo personal y profesional del estudiante.

También es importante prestar atención a los desequilibrios que encontramos, en materia de adquisición de competencias, entre titulaciones universitarias. Desequilibrios que se acentúan todavía más en las titulaciones de carácter humanístico, en contraposición a otras como las pertenecientes a las ciencias sociales. Concretamente, son las ramas de artes, humanidades y ciencias donde apenas hay un desarrollo significativo de dichas competencias, y donde se presenta una tasa de afiliación a la seguridad social por debajo de la media (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016). Esta desigualdad conforme a la oferta de aprendizajes relacionados con las competencias se traducirá en un menor incremento del capital interpersonal del alumnado de ciertas titulaciones y, por

consiguiente, en una desigualdad respecto a la entrada en el mercado laboral en relación con otros titulados.

Existe, por lo tanto, un reconocimiento explícito de que los contactos personales son una vía sustantiva de incorporación a un puesto de trabajo. Como hemos visto, los estudios realizados sobre el tema la colocan actualmente como la primera vía a la que recurren los demandantes de empleo. No obstante, en el caso de no disponer de contactos, el demostrar una cierta actitud en los procesos de selección, en el sentido de "mostrar ganas por trabajar", puede constituir una vía más exitosa que el envío del curriculum vitae (Alonso et al., 2008), poniendo de nuevo el acento en el desarrollo de competencias de carácter interpersonal. Esto implica que el principio del mérito, visible a través de los logros académicos y que se traduce en un incremento del capital institucional, no sea considerado prioritario en los procesos de selección si se sigue la lógica de la contratación mediante los contactos personales y que, siguiendo la misma lógica, las aptitudes y capacidades necesarias para gestionar un determinado puesto de trabajo tampoco se valoren (Young, 2000).

Como consecuencia, no se le atribuye el mismo valor que en tiempos pretéritos al capital institucional del egresado, es decir, a las capacidades del sujeto adquiridas a través de la formación institucionalizada y complementaria, sino que se valora su dinamismo a la hora de establecer un capital basado en las relaciones y las capacidades interpersonales, que son las que le proporcionarán un puesto de trabajo. Lo que se traduce en una trivialización de la valoración de la formación inicial y en un enaltecimiento del recurso de los contactos personales a la hora de acceder a un puesto de trabajo.

Esta nueva situación implica que la formación extra, como pudiesen ser másteres o cursos de postgrado, no se tenga tanto en cuenta por parte de los empleadores a la hora de contratar, sino que se valore preferentemente el perfil académico que se adecúa al puesto de trabajo, es decir, la condición de ser licenciado, diplomado o graduado, y no tanto la formación complementaria o especializada.

Por otra parte, el reciente incremento de la utilidad socioeconómica del capital interpersonal supone un cambio paradigmático en relación a la búsqueda de empleo, al tiempo que pone de manifiesto la necesidad de que las instituciones de educación superior tomen en consideración la situación del mercado de trabajo. Atendiendo a la realidad laboral, la universidad debe preparar a los futuros trabajadores ofreciéndoles herramientas

que les permitan acceder a los puestos de trabajo, herramientas de gran utilidad como son, en la actualidad y atendiendo a los informes que hemos analizado, las competencias interpersonales, capaces de optimizar la red de contactos personales de los estudiantes y los egresados.

En este sentido, la universidad debe hacerse cargo de lo que supone el incremento de la utilización de las redes de contactos por parte de los egresados a la hora de ofrecer y organizar una agenda formativa más amplia y rica en contenidos relacionados con las competencias interpersonales. De tal modo que una mejor formación en esta línea aumentará el capital interpersonal del alumnado y, por consiguiente, sus posibilidades de acceso al mercado laboral. Sin duda, el incentivo de estas competencias ajustará la formación universitaria potenciando al máximo la empleabilidad de los egresados. Competencias como la capacidad crítica y autocrítica, el trabajo en equipo, las habilidades sociorelacionales, la capacidad para trabajar interdisciplinarmente o la de comunicarse con expertos de otras áreas (González & Wagenaar, 2003) resultan decisivas a la hora de incrementar el capital interpersonal del alumnado y su capacitación para la búsqueda de empleo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 3

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 3. EL MERCADO LABORAL Y LA PEDAGOGÍA: PLAN DE ESTUDIOS DE PEDAGOGÍA Y ADAPTACIÓN AL EEES

3.1. LA LEY ORGÁNICA DE UNIVERSIDADES (LOU) Y EL EEES

A pesar de las reticencias desde las estructuras universitarias a la transformación de las enseñanzas de educación superior (Fernández Díaz, Carballo, & Galán, 2010), la reforma de los estudios universitarios en España para su adaptación al EEES es ya una realidad. Con anterioridad a esta transformación, las universidades españolas estaban reguladas por la *Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria* (LRU) (Jefatura del Estado, 1983). Con su promulgación, se buscaba una mayor democratización interna y un aumento de la autonomía universitaria, así como un incremento de las relaciones académicas y científicas con otras instituciones de educación europeas, en las que la cultura de la calidad ya estaba consolidada.

En 1988, en la ciudad de Bolonia, cerca de 400 universidades firman la Carta Magna con el objetivo de defender una mayor autonomía universitaria y libertad académica; señalar la necesidad de reconocer ciertas garantías de los estudiantes; y potenciar la selección del profesorado y el intercambio entre universidades. Con el transcurso de los años, comienza a surgir un debate en torno al modelo de educación superior que se espera para Europa y, en 1999, veintinueve (29) ministros de educación europeos firman la *Declaración de Bolonia*, sentando las bases para la construcción de un área de educación superior integrada. Con ella se pretende conseguir un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, así como la promoción de la movilidad de alumnos, profesores y personal administrativo entre las instituciones de educación superior europeas.

En España, esta transformación obliga a reflexionar sobre las modificaciones a llevar a cabo tanto en política educativa y en relación con las distintas estructuras y contenidos universitarios. Esta era la finalidad del *Informe Universidad 2000*, elaborado por encargo de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), y en el que se defendía un cambio profundo en las universidades (Bricall, 1999). Entre sus propósitos, destaca la necesidad de superar obstáculos para la movilidad, la armonización y la apuesta por la calidad. Un año después, y con la oposición de una gran parte de la comunidad universitaria, en diciembre de 2001, se aprueba la *Ley Orgánica 6/2001, de*

21 de diciembre, de Universidades (LOU), sustituyendo y derogando la antigua LRU (Jefatura del Estado, 2001).

Con la promulgación de la citada Ley se abre una nueva etapa para la educación superior. Poco a poco irían surgiendo una serie de readaptaciones sobre la misma que tendrían como objetivo situarla coherentemente con los nuevos requerimientos sociales. Así, nos encontramos ante una Ley que, en su exposición de motivos, pretende dotar a la estructura universitaria de una mayor flexibilidad para afrontar estrategias diferenciadas en el marco de un escenario vertebrado. Concretamente, se busca aumentar la autonomía universitaria para desarrollar planes específicos acordes a las características propias de cada universidad, de la composición de su profesorado, de su oferta de estudios y de sus procesos de gestión e innovación.

La necesidad de continuar con la pretensión anterior y, una vez reconocido el *Plan Bolonia* elaborado desde Europa en la procura de una convergencia entre los sistemas de educación superior de sus estados miembros, sugiere una nueva adaptación de la Ley al actual contexto. De este modo, la adaptación introducía, en relación al EEES, una nueva finalidad para el sistema universitario español, que pasaba por integrarse competitivamente junto con los mejores centros de enseñanza superior en el nuevo espacio universitario europeo que comenzaba a configurarse, teniendo muy en cuenta que la sociedad española necesita que su sistema universitario se encuentre en las mejores condiciones posibles de cara a su integración en el EEES.

En suma, hace hincapié de nuevo, pero de un modo más explícito, en uno de sus grandes objetivos, esto es, situar el sistema universitario a la altura de una sociedad globalizada y en plena internacionalización, impulsando la movilidad, tanto de estudiantes como de profesores e investigadores, dentro del sistema español, pero también del europeo y aún intercontinental. Todo ello se configura a partir de la responsabilidad del Estado en la participación de su estructuración, a través del financiamiento de los programas orientados a dar cumplimiento a los objetivos que se preveían en la Ley, entre los que se incluía el de promover la integración de las universidades en el EEES.

Dentro de esta nueva arquitectura normativa, se recogen una serie de títulos y, de forma específica, en su número XIII, se desarrolla todo un conjunto de propósitos que buscan hacer posible la puesta en marcha de las reformas necesarias para estructurar las

titulaciones en función de las nuevas exigencias. Estos, se organizan dentro de un articulado[3] mayor que podemos resumir del siguiente modo:

- Adopción de las medidas necesarias por parte del Gobierno, Comunidades Autónomas y universidades para garantizar la plena integración del sistema español en el EEES (Artículo 87[4]).
- Adopción de las medidas necesarias para que los títulos oficiales expedidos por las universidades se acompañen del Suplemento Europeo al Título a fin de facilitar la movilidad de los estudiantes (Artículo 88[5]-1).
- Establecimiento del crédito europeo como la unidad de medida del rendimiento académico correspondiente a la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudio conducentes al título oficial (Artículo 88-2).
- Establecimiento de programas de becas y ayudas, además de las complementarias ayudas de la Unión Europea, que fomenten la movilidad de los estudiantes en el EEES (Artículo 88-3).

Este articulado constituye el principal instrumento a partir del cual nuestro sistema de enseñanza superior ha asumido la *Declaración de Bolonia*. Declaración que se asume desde el punto de vista de la armonización de programas educativos u otra clase de currículum europeo, pero no desde la unificación, es decir, buscando puntos de acuerdo, de convergencia, y entendimiento mutuo (González & Wagenaar, 2003). La readaptación de la *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades* pasa por ser un documento marco sobre el que pensar el proceso de adopción de un nuevo sistema ya asumido actualmente, y que poco a poco nos permite ir examinando sus resultados.

Como primera respuesta a este compromiso, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003a) publica el documento marco *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior*, desarrollando las previsiones comprendidas en la LOU, punto de partida del debate en torno a los procedimientos de

[3] En el artículo 88 se introducen una serie de modificaciones como consecuencia de la readaptación que sufre la Ley a la que nos hemos estado refiriendo al suprimirse los puntos sobre establecimiento, reforma o adaptación de las modalidades cíclicas de enseñanza y títulos de carácter oficial, por un lado, y las medidas necesarias para adoptar el crédito europeo, por otro.
[4] Artículo 87 titulado: De la integración en el Espacio Europeo de Educación Superior.
[5] Artículo 88 titulado: De las enseñanzas y títulos y de la movilidad de estudiantes.

reforma en España. Este documento proponía armonizar la estructura cíclica de las enseñanzas con el esquema de dos niveles proclamado por *Bolonia*: un primer nivel de grado y, un segundo nivel, de posgrado.

Una de las principales novedades en este proceso es la revisión del catálogo de títulos y la consiguiente reordenación de las enseñanzas. El otro gran reto era promover el cambio metodológico de los sistemas de enseñanza y aprendizaje en los estudios universitarios, tal y como se pone de manifiesto en el *Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional*, y en cuyo preámbulo se indicaba que la adopción del nuevo sistema basado en créditos ha de constituir una reformulación conceptual de la organización del currículo de la educación superior mediante la adaptación a los nuevos modelos de formación centrados en el trabajo del estudiante (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003b). En otras palabras, un nuevo modelo educativo que reorienta las programaciones y las metodologías docentes centrándolas en el aprendizaje de los estudiantes.

Por su parte, el *Real Decreto 49/2004, de 19 de enero, sobre homologación de planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional*, obliga a las universidades a elaborar y aprobar sus planes ajustándose a las directrices generales publicadas para ello, previa autorización de las enseñanzas por la Comunidad Autónoma correspondiente (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2004). Los planes resultantes deberán remitirse al Consejo de Coordinación Universitaria, que comprobará el ajuste del plan a las directrices generales, así como a las propias de la titulación, y lo enviará a la subcomisión correspondiente, que elevará un informe a la Comisión Académica del Consejo de Coordinación Universitaria sobre si estima oportuno, o no, la homologación.

Sin embargo, no es hasta la aparición de la *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades* (LOMLOU) (Jefatura del Estado, 2007a), cuando finaliza la configuración de la reforma universitaria española, que permitiría continuar con el proceso de convergencia hacia el EEES, potenciando la autonomía de las universidades, aumentando la rendición de cuentas, y restructurando y organizando las enseñanzas universitarias en base a tres ciclos: grado, máster y doctorado. Así, se incorpora la garantía de calidad como uno de los elementos básicos a contemplar en los planes de estudios y como uno de los elementos imprescindibles en las futuras propuestas de titulaciones.

De este modo, la adaptación de las titulaciones universitarias a la estructura del EEES exige a las universidades valorar y mejorar la calidad de sus metodologías docentes introduciendo mecanismos sistemáticos de evaluación, tanto internos como externos (González-Pérez, 2015). En este proceso, una pieza fundamental es el Sistema de Garantía Interno de Calidad (SGIC), herramienta con la que se han dotado a las instituciones universitarias para analizar y evaluar, entre otros aspectos, la calidad de la enseñanza y del profesorado, con el objeto de construir un proceso de mejora continua que asegure la transparencia y rendición de cuentas.

Ahora bien, los trabajos definitorios de lo que habrían de ser los nuevos títulos no han incentivado la participación de los distintos agentes sociales (sindicatos, empleadores, estudiantes, académicos, etc.) por lo que la actual legislación universitaria es el principal enemigo del proceso de convergencia europea. Basta con observar el mantenimiento de un catálogo rígido de titulaciones oficiales que ha creado una inexplicable división entre los estudios que se imparten en una misma universidad, e incluso con los mismos docentes y los recursos espaciales.

No obstante, teniendo en cuenta que algunos de los Estados firmantes han ampliado el plazo hasta 2020 para la consecución de algunos de los objetivos aún no alcanzados, el proceso de Bolonia cerró una primera etapa en 2010, con la *Declaración de Budapest-Viena*, que es donde se presentó oficialmente el EEES.

3.2. EL EEES COMO NUEVO REFERENTE DE LA UNIVERSIDAD EN EUROPA

3.2.1. Europa y la educación superior: de la Declaración de Bolonia al EEES

El EEES nace gracias al impulso de un conjunto de universidades europeas concienciadas de la importancia de construir una Europa de la educación superior, más allá de la unión económica y de la libre circulación de capitales. Ministros y demás responsables políticos, en su día rectores o dirigentes universitarios, impulsan, con vistas a 2010, la *Declaración de Bolonia*, firmada en 1999 por veintinueve (29) Estados miembros. Hoy implica ya a cuarenta y siete (47).

La declaración hace referencia, al igual que su antecesora la *Declaración de la Sorbona*, a la creación de un Área Europea de Educación Superior como elemento clave para proporcionar una movilidad mucho mayor a estudiantes, docentes e investigadores como fuente de enriquecimiento para todo el sistema universitario. La movilidad, así entendida, trae consigo una mayor fluidez del conocimiento,

proponiéndose, además, como un recurso que aumenta la posibilidad de obtener un empleo, posibilidad que, hasta ese momento, no se había contemplado en ninguna declaración anterior.

El proceso se origina al reconocer que, a pesar de sus valiosas diferencias, los sistemas de educación superior europeos se enfrentan a similares desafíos internos y externos. Estos desafíos se relacionan con el crecimiento y la diversificación de la educación superior, la empleabilidad de los egresados y la falta de graduados cualificados en algunas áreas de conocimiento (Salaburu, 2011). La declaración reconoce el valor de la coordinación de las reformas, la compatibilidad entre los sistemas y la importancia de una actitud común entre los países de Europa para afrontar el problema de la educación superior pues la influencia, cada vez mayor, del proceso de convergencia, aumenta la preocupación por la aplicabilidad de algunas de las reformas que se han generado en los diversos contextos culturales europeos (Shaw, Chapman, & Rumyantseva, 2013).

La formación universitaria se sitúa, ante tal contexto, en la línea de una mayor compatibilidad y comparabilidad entre estructuras, incrementando la competitividad del sistema europeo de educación superior. La propia declaración se compromete a coordinar sus políticas para alcanzar, en un breve espacio de tiempo, seis (6) objetivos básicos:

- Adopción de un modelo basado esencialmente en tres ciclos fundamentales: grado, máster y doctorado.
- Adopción de una tipología de titulaciones fácilmente comprensible y comparable.
- Establecimiento de un sistema de créditos como instrumento adecuado para facilitar la movilidad de estudiantes.
- Promoción de la movilidad para el ejercicio efectivo del libre intercambio entre alumnado, profesorado e investigadores.
- Promoción de la cooperación europea con la finalidad de garantizar la calidad a través del desarrollo de criterios y metodologías comparables.

- Promoción de las dimensiones europeas necesarias en educación superior dirigidas al desarrollo curricular, cooperación entre instituciones y esquemas de movilidad, y programas de estudio.

Estos objetivos constituyen el elemento necesario para armonizar las estructuras universitarias del EEES, propiciando diversos debates entre los veintinueve (29) países que inicialmente asumieron este nuevo reto. Mediante la cooperación intergubernamental, y al lado de otras organizaciones europeas no gubernamentales, adaptarían, apoyarían y supervisarían el establecimiento del Área Europea de Educación Superior.

Pero este proceso necesitaba de un apoyo constante a fin de identificar con claridad cómo se estaban llevando a cabo las diferentes fases de implementación y establecer las bases para la consecución de los objetivos inicialmente fijados. En este contexto, un grupo de universidades asume el reto propuesto por *Bolonia* y elabora un proyecto piloto denominado *Tuning-Sintonizar las estructuras de Europa*[6]. Este proyecto abordaba, en general, todos los propósitos de la declaración, pero, en particular, de entre los objetivos anteriormente citados, se preocupó de la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables, de la adopción de un sistema basado en tres ciclos y del establecimiento de un sistema de créditos. Así, se inicia la entrada en un proceso de cambio para los sistemas educativos de los países miembros, que ahora comparten objetivos y comienzan a unificarse.

La puesta a punto del EEES se concibe como un compromiso estratégico en el que los países europeos apuestan claramente por una sociedad donde el conocimiento es el motor del progreso. Se entiende como un espacio común que requiere de un acercamiento entre los sistemas educativos europeos, de modo que las titulaciones que ofertan sean fácilmente comparables. No se trata de que sean iguales sino de que no haya incompatibilidades para el reconocimiento y, por tanto, pueda ejercerse la actividad profesional para la que acredita cada título.

La plena adecuación a la sociedad del conocimiento exige nuevos mecanismos transparentes e instrumentos eficaces que permitan la mejora de la calidad, competitividad, convergencia y reconocimiento de niveles académicos y títulos

[6] Como ejemplo, el proyecto *Tuning* de las Ciencias de la Educación nace con el objetivo básico de establecer las bases para el diseño de planes de estudio y títulos de grado, el cual fue suscrito por más de treinta (30) universidades que imparten títulos en el área de Educación.

universitarios, como respuesta a la adaptabilidad del mercado laboral (Comas, 2013). Son muchos los agentes e instituciones que trabajan para formarse en este nuevo modelo educativo, buscando una aplicación coherente con el entorno más cercano. Las nuevas perspectivas en el ámbito de la enseñanza superior aún se están construyendo, y son las universidades, las que las han de adecuar, en la medida de lo posible, a su entorno más próximo.

En la Europa del conocimiento, el papel de las universidades es prioritario y estratégico, definiéndose en dos fechas: 2010 y 2020. La formación y la investigación se conciben sobre la base de la libre circulación de ciudadanos europeos, y sobre la posibilidad de ofrecer mejores oportunidades formativas y laborales, ambos en relación con los principios de movilidad y reconocimiento.

Así, la movilidad pasa a convertirse en un elemento clave, entendida como una forma de enriquecimiento en la formación de estudiantes. Ello sugiere la necesidad de modificar las ordenaciones académicas y las metodologías docentes, en respuesta a las exigencias de los alumnos que se mueven entre universidades en busca de una mejor formación.

Otro elemento clave es la empleabilidad, en tanto que otorga un mayor valor a las titulaciones, al conectarlas directamente con las actividades profesionales. Han de modificarse, para ello, muchos de los contenidos e introducir ciertas habilidades que se han observado necesarias en el mercado laboral. Lo cual comporta desarrollar metodologías más activas de trabajo orientadas a tal fin y donde cada universidad debe encontrar su propia fórmula pues, si algo caracteriza este proceso, es la autonomía proporcionada a las instituciones de educación superior. Es previsible, sin embargo, recurrir a alianzas entre universidades, pues es en los convenios de cooperación y, especialmente en las titulaciones conjuntas, donde mejor se visualiza la adaptación al nuevo modelo de educación superior.

Las metas asociadas a la consecución plena del EEES se sustentan en principios e intereses con una clara orientación europeísta de unificación, convergencia y movilidad, a fin de alcanzar un rasgo distintivo y de calidad en la enseñanza superior. Europa necesita de sus universidades para perfeccionar los procesos que sustentan la sociedad del conocimiento y lograr así el objetivo fijado en el *Consejo Europeo de Lisboa*, a saber, convertirse en la economía más competitiva y dinámica del mundo basada en el

conocimiento, con capacidad para sostener el crecimiento económico y crear una mayor cohesión social.

Lo anterior supone consolidar la idea de que el capital humano y la sociedad del conocimiento deben convertirse en un gran motor económico, contribuyendo a la competitividad europea. En este sentido, junto a la necesidad de lograr una mayor compatibilidad y comparabilidad entre sistemas, la declaración menciona la necesidad de fomentar la competitividad internacional del sistema europeo de educación superior en su conjunto, afirmando que la vitalidad y eficacia de cualquier sociedad se mide por el atractivo que su cultura tiene para otros países. En estos términos, los países integrantes del EEES, expresan explícitamente el objetivo de garantizar que el sistema de educación superior europeo adquiera en todo el mundo un atractivo acorde con la extraordinaria tradición cultural y científica del continente.

La *Declaración de Bolonia* se convierte así en el primer diálogo organizado a nivel europeo entre instituciones de educación superior. Se trata de una oportunidad única, donde se responsabiliza a todos los agentes involucrados, en la definición de las principales estructuras universitarias del siglo XXI. Es indudable que este proceso ha supuesto un impulso al desarrollo de sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior, lo que ha tenido su reflejo en las distintas conferencias bianuales de los Ministerios de Educación (desde la *Declaración de la Sorbona* en 1998 hasta la *Declaración de Budapest-Viena* en 2010). En los últimos años, las universidades europeas se encuentran inmersas en un profundo cambio que requiere la participación de todos los sistemas sociales (Pozo, 2010). Las nuevas modificaciones legislativas, así como las reformas que de ellas se han derivado, requieren de las universidades una mayor preparación y disposición para asumir nuevos retos (De Pablos, 2008).

Es evidente que la creación del EEES ha impulsado un cambio en el modelo educativo universitario, con una atención mayor al aprendizaje del estudiante y una orientación hacia el desarrollo de competencias que favorecen su inserción en un mercado de trabajo cada vez más cambiante. Para ello, el proceso de convergencia al que se ha suscrito la Unión Europea persigue la instauración de criterios y metodologías comparables entre las distintas universidades e instituciones educativas, asegurando unos requisitos mínimos de calidad (Comisión Europea, 2009b), que han sido posibles gracias a la asunción, por parte de todos los países miembros, de las recomendaciones comunes en materia de calidad formuladas por la *European Asociation for Quality*

Assurance in Higher Education (ENQA). Por ello, aunque la evaluación de la calidad es el pilar sobre el que se ha instituido el EEES, son las propias instituciones las que se han de responsabilizar de garantizar la misma, tanto en su ejercicio académico, como dentro de un marco nacional de calidad (Reichert & Tauch, 2005). Pero, sin duda, es el profesorado, junto con los demás actores educativos, los llamados a marcar diferencias en este proceso de calidad, entendiéndola como la evaluación de estándares e indicadores que permiten analizar elementos como la inserción laboral de los graduados, la satisfacción de la formación recibida, la calidad de los procesos de movilidad, la pertinencia de las prácticas externas y la evaluación de la calidad de la docencia universitaria.

3.2.2. Estructuras organizativas de las titulaciones europeas

El principal objetivo del EEES es la unificación de la estructura de las enseñanzas en Europa, así como la unidad de medida académica (créditos ECTS), con la finalidad de facilitar el reconocimiento mutuo y promover la movilidad de todos los agentes presentes en la esfera universitaria.

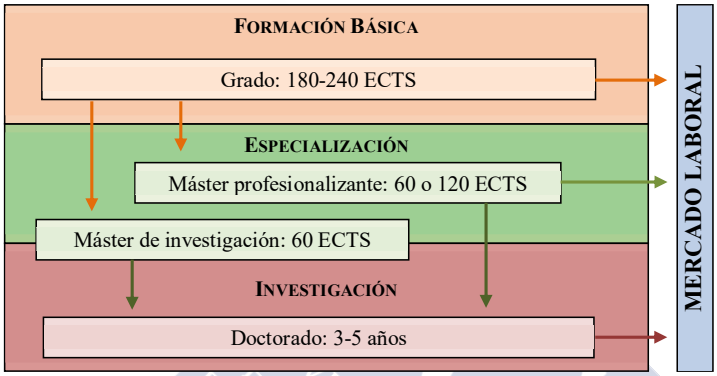
En las diversas declaraciones que se han ido sucediendo, todos los ministros responsables de la educación superior de los países ahora suscritos a la *Declaración de Bolonia*, manifestaron la necesidad de introducir un sistema más armonizado y transparente que favoreciera la consolidación del EEES con anterioridad al año 2010. A principios del año 2006, la estructura de tres ciclos se había establecido en prácticamente todos los países signatarios (Comisión Europea, 2007). Es necesario apuntar que, en muchos de ellos, esta estructura ya existía, cuando menos en algunos campos de estudio. Los países restantes la introdujeron con posterioridad a la adhesión al proceso de convergencia, entre 1999 y 2006.

En lo que se refiere a la arquitectura adoptada, esta establece dos títulos en dos niveles, Grado y Posgrado (este segundo nivel incluye los ciclos de máster y doctorado), permitiendo adecuar la oferta universitaria a las necesidades reales del entorno social y a los retos del futuro a medio y largo plazo. Ello supuso una modernización de las enseñanzas, tanto en lo referido a su organización como a sus objetivos, métodos, contenidos y esquemas de evaluación del esfuerzo en el aprendizaje. Sin embargo, las estructuras organizativas resultantes, deben ligarse a las áreas o perfiles que se desarrollan en cada uno de los títulos existentes. Debemos partir, pues, de la idea de que

Bolonia no se construye en la búsqueda de un proceso unificador, sino todo lo contrario, se construye en la procura de un sistema fácilmente reconocible y comprensible que permita globalizar estrategias, líneas de investigación, criterios de calidad y procesos de movilidad.

De esta manera, es impensable una estructura común de titulaciones para todos los sistemas de educación superior que integran el EEES, pero lo que sí es posible identificar es una organización armonizada que, desde la puesta en marcha del Área Europea de Educación Superior, comparte toda Europa (véase figura 3).

Figura 3: Estructura de las enseñanzas universitarias en el EEES



En el primer ciclo de grado, y recurriendo al ámbito competencial, los objetivos de formación de las enseñanzas oficiales deberán presentar, de un modo general, una clara orientación profesional, es decir, es necesario que proporcionen una formación en la que se integren las competencias transversales relacionadas con la formación integral del estudiante con aquellas más específicas que orientan profesionalmente a un determinado empleo. En el EEES las carreras universitarias se unifican y desaparecen las titulaciones de licenciatura, diplomatura, ingeniería e ingeniería técnica. En su lugar aparecen los títulos de grado que unifican todas las titulaciones y que presentan una duración de cuatro cursos académicos, salvo algunas excepciones como medicina que serán más largas, con una carga lectiva de entre 180 y 240 créditos ECTS. Una vez finalizado el grado, el estudiante tendrá dos opciones: incorporarse directamente al mercado laboral o ampliar sus estudios con un posgrado.

El nivel de posgrado (segundo y tercer ciclo), para cuyo acceso el estudiante deberá haber superado el primero, conducirá a la obtención de los títulos de máster y/o doctorado. Este nivel, que pretende ser de especialización y/o investigación, se caracteriza por una gran diversidad formativa, a la que puede accederse desde muy diversos grados (primeros ciclos). Los títulos de máster presentan una carga lectiva de 60 o 120 créditos ECTS, que equivalen a uno o dos cursos académicos según cada caso y se consideran especializaciones relacionadas con el grado que el estudiante ha cursado previamente. En el caso de los programas de doctorado, estos se dividen en dos secciones. Por una parte, 60 créditos ECTS, que corresponderían al curso de un máster de carácter investigador y, por otra, al desarrollo de una tesis doctoral de 3 a 5 años de duración.

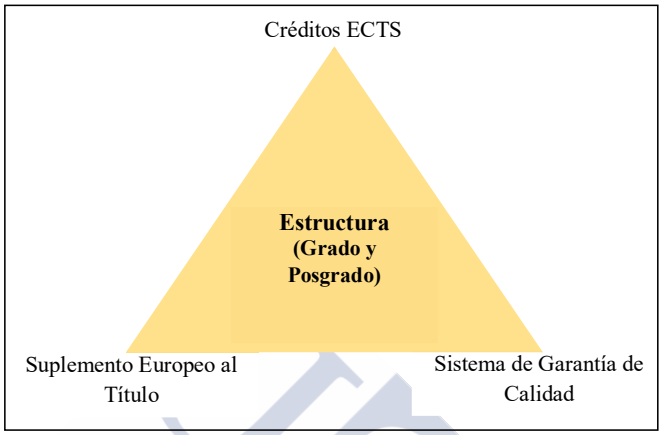
La estructura resultante, al separar con claridad la formación en dos niveles diferenciados, proporciona, según la CRUE (2002), un nuevo marco de oportunidades para definir una oferta académica versátil, abierta, integrada en un esquema holístico de aprendizaje continuo y con una respuesta acorde al nuevo paradigma educativo centrado en el aprendizaje del estudiante, favoreciendo la flexibilidad institucional a la hora de adoptar modelos concretos de estructuras curriculares de grado y posgrado.

Así, la relevancia de estos estudios para el mercado laboral europeo se enmarca en una concepción global de aprendizaje permanente. Las universidades deben ofrecer la posibilidad de acceder a un sistema de formación orientado a las profesiones dentro de un contexto que garantiza una sólida formación académica en la que fundamentos, técnicas, habilidades y aptitudes se adquieren en entornos estimulantes. De esta manera, teniendo en cuenta que cada ciclo de grado y posgrado presenta diferencias en el desarrollo de determinadas competencias para el empleo, la relevancia social de los estudios dependerá de la calidad de la educación recibida, de la flexibilidad de los programas en su acceso y salida, y del desarrollo de habilidades clave para la inserción laboral.

Pero plantear un esquema de este calado requiere de una estructura que integre mecanismos de evaluación y acreditación del rendimiento del estudiante, modelos que unifiquen la información de cada título y sistemas que aseguren la calidad de los procesos que se desarrollan. Es por ello que los nuevos títulos han de integrar tres elementos básicos: el *European Credit Transfer and Accumulation System* (Créditos ECTS), el

Suplemento Europeo al Título (SET) y los Sistemas de Garantía de la Calidad (SGC). Cada uno de estos elementos pasa a constituir un vértice fundamental en la estructuración de las enseñanzas del EEES (véase gráfico 4).

Gráfico 4: Vértices en la estructuración de las enseñanzas en torno al EEES



A fin de cumplir con el objetivo de armonizar las enseñanzas y promover la movilidad de estudiantes, docentes e investigadores, el EEES exige adoptar, como primer vértice, el sistema de créditos europeo (ECTS), así como un catálogo integrado de calificaciones que permita una conversión coherente con el sistema ECTS (Bautista y Gata, 2003). El concepto de crédito ECTS ha evolucionado hacia lo que hoy denominamos *Sistema de Acumulación y Transferencia de Créditos*, aplicable a la hora de medir el rendimiento de los estudiantes. Con este sistema, se fomenta el aprendizaje en cualquier momento de la vida, en cualquier país de la Unión Europea y con cualquier tipo de enseñanza. En España, la reglamentación respecto a esta cuestión se llevó a cabo a través del *Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003b).

Como segundo vértice imprescindible en la estructuración de las nuevas enseñanzas universitarias, se exige la implantación del Suplemento Europeo al Título. Este consiste en un modelo de información unificado y personalizado para cada título universitario, que incluye información sobre los estudios cursados, el contexto en el que se han realizado y las competencias profesionales adquiridas. Pretende ser un documento

fácilmente comprensible que acredite los conocimientos adquiridos por el estudiante en las diferentes instituciones europeas de educación superior.

El tercer y último vértice, referido a los Sistemas de Garantía de la Calidad (SGC), ocupa un papel central en el proceso de definición del EEES. La educación superior, basada en la diversidad, requiere de sistemas que, además de medir los resultados obtenidos, optimicen los niveles de confianza en la propia estructura (Michavila y Zamorano, 2008). Ya en la *Declaración de Bolonia* se aludía, por un lado, a la calidad como uno de sus principios motores y, por otro, a la promoción europea para asegurar un nivel de calidad que permitiera el desarrollo de criterios y metodologías comparables. No obstante, con anterioridad a la declaración, los sistemas de garantía de la calidad se caracterizaban por su inexistencia. Hoy se trata de sistemas desarrollados por cada país (no son propiamente europeos), que se basan en la autoevaluación realizada por la propia universidad y cuyo eje fundamental es la relación con la administración.

La conjugación de estos tres vértices, delimita una estructura reconocible en todo el territorio europeo, asegurando que el desarrollo de las nuevas enseñanzas cumple unos adecuados estándares de calidad. Aunque la ordenación de las nuevas enseñanzas establece una uniformidad en la duración de los estudios, introduce un alto grado de flexibilidad en el diseño de los contenidos, siendo las universidades las encargadas de crear y proponer los títulos a impartir. Esto supone un incremento en la autonomía de las instituciones, que diseñan y proponen los planes de estudios de acuerdo a sus recursos e intereses. Es así como se facilita la especialización de las universidades y su adaptación a las necesidades y opciones formativas de sus estudiantes.

En el diseño de los títulos, las universidades han de ser cuidadosas pues no basta con aportar una mera descripción de los contenidos, sino que, para su aprobación, las instituciones deben incluir en las nuevas propuestas de títulos elementos como: justificación, objetivos, admisión de estudiantes, contenidos, planificación, recursos, resultados previstos y sistemas específicos de garantía de calidad. Ello pretende ser el catalizador de un modelo educativo caracterizado por:

- Diversidad: las nuevas titulaciones han de basarse en diseños transparentes y comparables entre países. No se trata de crear un sistema único de

enseñanza superior, sino que cada universidad tiene libertad para elegir los estudios que desea ofrecer.

- Movilidad: con la armonización de las titulaciones, estudiantes, profesores e investigadores pueden moverse libremente y continuar con sus estudios o docencia en otras universidades europeas.
- Competitividad: los estudios universitarios, además de aportar conocimientos, deberán formar en competencias de potencial empleabilidad, conectando las enseñanzas con la realidad sociolaboral de su entorno.
- Calidad: ha de ser posible medir y comparar la calidad de los estudios cursados. El objetivo es que se unifique la calidad de los estudios universitarios y que, por tanto, aumente la confianza en los mismos, asegurando el reconocimiento de las titulaciones entre las diversas universidades europeas.

En general, el EEES supone un cambio, que no solo es de estructura, organización y demarcación de titulaciones y centros, sino también de actitud en docentes y estudiantes. Ambos actores van a desempeñar paulatinamente un papel diferente al actual. Y eso no había sucedido hasta ahora. El tradicional modelo docente universitario donde el profesor poseía el conocimiento y el alumno era un mero receptor, ha cambiado de modo inequívoco. El EEES no sólo supone una mayor o menor presencia en créditos en los planes de estudio, sino cambios profundos en el sistema.

3.2.3. La integración del sistema universitario español en el EEES

Entre los objetivos fundamentales de la Unión Europea destaca la coordinación de las políticas de sus Estados miembros, en relación al desarrollo económico, y también al progreso y bienestar social de la ciudadanía. En la última década, este objetivo se ha extendido al ámbito de la educación, particularmente, al de la educación superior, en el que diversos países han adoptado ya medidas conducentes a la reforma de la estructura y organización de sus enseñanzas universitarias para favorecer la definición del EEES.

En este escenario, la *Declaración de Bolonia* fijaba, entre sus diversos propósitos, flexibilizar los sistemas de educación superior con la finalidad de crear un modelo de fácil comprensión y comparación, que promoviese oportunidades de trabajo para los estudiantes, así como una competitividad mayor en y de la educación superior europea.

En España, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, consciente de la importancia de asumir estos objetivos, contrae la responsabilidad de promover y llevar a cabo las reformas oportunas para integrar la enseñanza universitaria en el EEES. Se trata de una previsión del Título XIII de la *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades* (Jefatura del Estado, 2001). De este modo, remite al Consejo de Coordinación Universitaria, máximo órgano consultivo y de coordinación del sistema universitario, el documento-marco *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003a). Ahí se recogen un conjunto de propuestas orientadas a servir como punto de partida para la reflexión que ha de realizarse en universidades y administraciones educativas, a fin de posibilitar los acuerdos necesarios sobre los aspectos fundamentales del proceso de integración.

La incorporación del sistema universitario español al EEES exigía propuestas concretas que desarrollasen los distintos elementos conceptuales definidos en las declaraciones europeas y recogidos por la LOU. Específicamente, resultan decisivas las medidas referidas al sistema de crédito europeo, la estructura de las titulaciones, el Suplemento Europeo al Título y los sistemas de garantía de la calidad (Villa y Ruíz, 2004). Asimismo, para aumentar la viabilidad de las propuestas en la comunidad universitaria, era necesario respaldar los programas que las promovían y los tiempos en los que habría de llevarse a cabo la adaptación de las enseñanzas a los nuevos títulos oficiales.

En este sentido, se somete a consideración de universidades y administraciones educativas las nuevas propuestas, armonizando la estructura cíclica de las enseñanzas universitarias con el esquema enunciado en la *Declaración de Bolonia* y que ya estaba vigente en gran parte de los estados miembros (véase tabla 15).

Tabla 15: Estructura básica de las enseñanzas universitarias en el EEES

TÍTULO	OBJETIVO
Grado	Lograr la capacitación de los estudiantes para insertarse en el mercado laboral europeo con la cualificación profesional pertinente.
Máster	Proveer de una formación avanzada y conducente al título de Máster.
Doctorado	Proporcionar la especialización del nivel más elevado de la educación superior.

El primer nivel de grado daría lugar a la obtención de un título con cualificación profesional en el mercado laboral europeo. El segundo nivel de posgrado, para cuyo

acceso sería necesario haber superado el primero, daría lugar a la obtención del título de Máster y/o Doctor. Así, el gobierno, previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria, establece la modalidad cíclica para cada enseñanza y los títulos oficiales correspondientes, siguiendo las directrices europeas vigentes para cada titulación académica o profesional.

Los primeros Reales Decretos sobre los nuevos títulos, aprobados en el año 2005, están ya derogados. El *Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2005a), fijaba la estructura de las enseñanzas universitarias, regulando los estudios universitarios oficiales de grado. Constituía una directriz muy general y que, prácticamente, no llego a aplicarse pues, por recomendación del propio Ministerio, debería prestarse una mayor atención a la aplicación de lo que se postulaba para los estudios de posgrado, el *Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2005b).

Siguiendo las directrices del Ministerio, y al no existir plazos concretos para la implantación de los grados, las universidades focalizaron su atención en la oficialización de los nuevos títulos de máster. Esto supuso un error en la ordenación de las enseñanzas (Vidal Prado, 2012), en tanto que se definieron los estudios de posgrado sin haber diseñado previamente los grados, provocando que no pocos contenidos de másteres sean reiterativos en relación a los contenidos de los grados.

A principios de siglo, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2006), elabora el documento de trabajo *La organización de las enseñanzas universitarias en España*, recogiendo las principales líneas maestras de la nueva organización de las enseñanzas universitarias para culminar el proceso de adaptación al EEES. Dicho documento presenta varias versiones que incorporan sugerencias que, a través del Consejo de Coordinación Universitaria, incluyeron las universidades de nuestro territorio. Se pretendía dar salida a las normativas encaminadas a adaptar las enseñanzas oficiales, que se esperaban concluir en el plazo de un año, permitiendo iniciar nuevos títulos de grado en el curso 2008/2009 (dos años antes de la fecha propuesta por la *Declaración de Bolonia*) y expedir los primeros títulos de graduado universitario en 2012.

Teniendo en cuenta la necesidad de adoptar nuevas medidas y dar continuidad al proceso, en el año 2007 se publica la más importante de las disposiciones, el *Real Decreto*

1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y que, posteriormente, sería modificado por el *Real Decreto 861/2010, de 2 de julio de 2010* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2010c). A partir de este momento todas las titulaciones universitarias quedan organizadas en cinco (5) ramas de conocimiento: Ciencias, Ingeniería y Arquitectura, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, y Artes y Humanidades. Los planes de estudios deberán contemplar un mínimo de 60 créditos de formación básica de los que, al menos, 36 se vincularán a algunas de las materias que en el anexo II del citado Real Decreto 1393/2007 se recogen para cada rama de conocimiento. Además, se establece que estas materias se concreten en asignaturas con una carga mínima de seis (6) créditos, habiendo de ofertarse en la primera mitad del plan de estudios.

Este Real Decreto, que finalmente desarrolla lo previsto en la LOU, pone su énfasis en la autonomía de las instituciones universitarias a la hora de diseñar las nuevas propuestas de título adaptadas al EEES. Ya no son las administraciones las encargadas de fijar líneas básicas sobre los planes de estudio, sino que son las universidades las que se deben ocupar de todo el proceso. Sobre la base de esta cuestión, la propia Ley, establece en su "título V" la necesidad de supervisar la implantación de las nuevas titulaciones a fin de asegurar la calidad de las mismas. Para ello, se autoriza a la ANECA, junto a los órganos creados en las Comunidades Autónomas, a liderar los procesos de evaluación de la calidad en España. A partir de este momento, todas las titulaciones deben ser verificadas por este organismo y autorizadas posteriormente por la administración educativa competente.

Por otro lado, en relación a las enseñanzas de doctorado, el recientemente aprobado *Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2011b), supone un cambio importante al incrementar algunos de los requisitos de acceso a esta etapa, provocando serias dificultades a la hora de poner en marcha nuevos programas. Junto a ello, y con polémica, surgen las escuelas de doctorado, que suponen una pérdida de competencias de los departamentos en este ámbito, que asumen los nuevos organismos.

No obstante, la armonización de la estructura universitaria española con el modelo europeo continuaba inacabada. Era necesario adoptar un marco de cualificaciones que definiese las titulaciones en función de competencias y resultados de aprendizaje. Según la normativa europea, cada país habría de definir su propio

marco, a través de uno general europeo (EFQ) que establecía las equivalencias. En el caso español, se regula mediante la publicación del *Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior* (MECES) (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2011b), estableciendo una estructura de cuatro (4) niveles:

- Nivel 1: Técnico Superior.
- Nivel 2: Grado.
- Nivel 3: Máster.
- Nivel 4: Doctorado.

Su finalidad principal es la de ser herramienta facilitadora de movilidad y de reconocimiento internacional de títulos y formación, teniendo, además, que informar a la sociedad, y en particular a estudiantes, de las exigencias de aprendizaje en cada nivel de la educación superior, sin dejar de proporcionar información a los empleadores sobre cuáles son las competencias de los futuros trabajadores.

Los niveles del MECES, dentro de los que se incluyen determinadas cualificaciones, concretan los resultados de aprendizaje obtenidos a partir de descriptores genéricos. A la hora de determinar estos descriptores en términos de resultados de aprendizaje, el MECES es más específico que los descriptores del EEES y, en parte, más exigente con los resultados de aprendizaje adquiridos en cada nivel (Camacho y Medina, 2012). En el caso del ciclo de grado (nivel 2 del MECES), se incluyen aquellas cualificaciones que tienen como finalidad la obtención de una formación general, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional. Según el Real Decreto 99/2011, arriba mencionado, estas cualificaciones obligan al estudiante, durante su formación en el grado, a:

- Adquirir conocimientos avanzados que demuestren una comprensión de los aspectos teórico-prácticos, así como de la metodología de trabajo en su campo de estudio con una profundidad que llegue hasta la vanguardia del conocimiento.
- Aplicar sus conocimientos y capacidades de resolución de problemas en ámbitos laborales complejos y especializados que requieren el uso de ideas

creativas e innovadoras mediante argumentos o procedimientos elaborados y sustentados por ellos mismos.

- Desarrollar la capacidad de recopilar e interpretar datos e informaciones sobre las que fundamentar sus conclusiones, incluyendo la reflexión sobre asuntos de índole social, científica o ética en el ámbito de su campo de estudio.
- Ser capaces de defenderse en situaciones complejas o que requieran el desarrollo de nuevas soluciones, tanto en el ámbito académico, como laboral, dentro de su campo de estudio.
- Saber comunicar a todo tipo de audiencias (especializadas o no), de manera clara y precisa, conocimientos, metodologías, ideas, problemas y soluciones en el ámbito de su campo de estudio.
- Poder identificar sus propias necesidades formativas en su campo de estudio y entorno laboral, así como organizar su propio aprendizaje con un elevado grado de autonomía en todo tipo de contextos.

En resumen, el marco de cualificaciones proporciona una clasificación que permite situar al estudiante según el nivel de aprendizaje adquirido, mediante un conjunto de descriptores que lo ubican en la estructura del marco general (Mateos y Montanero, 2008). Junto al diseño curricular, esta herramienta confiere gran flexibilidad al sistema y trata de eliminar posibles compartimentos estancos, dando continuidad a la formación permanente de los estudiantes. Así pues, al definir un título debemos considerar las competencias adecuadas a su nivel y concretar las habilidades y contenidos propios del área y de la disciplina. La ventaja de los marcos de cualificaciones radica en su carácter abierto y flexible. A efectos de reconocimiento, permiten establecer equivalencias entre titulaciones distintas y con duración diferente.

Ahora bien, la comparabilidad ha de verse como un elemento clave, pero no sólo en lo que a denominación de titulaciones o nivel de cualificaciones se refiere, sino también al enfoque con el que se desarrollan. En este sentido, las diferencias con Europa nos hacen reflexionar sobre la forma en la que se enseña. Según Sánchez Pozo (2008), la metodología docente de las universidades españolas se encuentra por encima de la media europea en elementos como el énfasis en conocimientos académicos, asistencia regular de los estudiantes a clase y la consideración del docente como una fuente valiosa de

aprendizaje. Sin embargo, el sistema presenta deficiencias con respecto a Europa sobre aspectos relacionados con la enseñanza basada en proyectos, movilidad académica, aprendizaje independiente, énfasis en habilidades sociales y experiencia laboral adquirida en entornos de trabajo. Es evidente que el cambio metodológico en la formación de estudiantes es uno de los desafíos más importantes para las universidades españolas en estos momentos, mucho más que la elaboración de un mapa de titulaciones armonizado que continúa siendo una tarea en construcción.

Actualmente, la *Estrategia para la internacionalización de las universidades españolas 2015-2020* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014), tiene como meta establecer un sistema universitario sólido y atractivo a escala internacional, así como favorecer la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores. Como piedra angular de las nuevas propuestas, en 2015 se publica del *Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015a). Este permite a las universidades adaptar los créditos de los títulos de grado y máster al sistema conocido como 3+2 (remplazando el actual 4+1), en sintonía con las normas que prevalecen en Europa. Las universidades, que expresaron su fuerte oposición a la reforma (Comisión Europea, 2015), piden una aplicación coordinada entre los diferentes territorios que evite la competencia institucional en base a la duración de los programas propuestos (Comisión Europea, 2016a).

La implantación del EEES se está llevando a cabo a diferentes ritmos en Europa, aunque la mayoría de los países hayan respetado el plazo fijado inicialmente en el 2010. Junto a las exigencias específicas del proceso, que prácticamente se limitan a la estructuración de la enseñanza en tres niveles, se han añadido otros elementos que afectan a la metodología docente, sistemas de evaluación y procesos de control de la calidad universitaria. Algunos de estos elementos han de incorporarse con moderación y no bajo supuestos de unificación, respetando, sobre todo, la autonomía universitaria.

3.2.4. El Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos

El concepto de crédito ECTS comenzó a utilizarse durante el curso 1989/90 y funcionaba como un sistema de transferencia de créditos que facilitaba la movilidad de los estudiantes que, por aquel entonces, participaban en el Programa Erasmus. Con la

Declaración de Bolonia, el ECTS se convierte en uno de los elementos clave del proceso de armonización de las titulaciones europeas.

La relevancia del ECTS en relación a la movilidad de estudiantes y al desarrollo de programas internacionales se remarcó en los comunicados de las conferencias de ministros de Berlín (2003) y Bergen (2005). El objetivo era promover su aplicación no solo como un sistema de transferencia, sino también como un sistema de acumulación de créditos, sobre todo en los programas de primer y segundo ciclo, poniendo el acento en la necesidad de su asunción como base para la creación del Marco Global de Cualificaciones en el EEES.

Esto tiene una importancia capital en lo que se refiere a la transferencia pues se deja atrás el concepto de "convalidaciones de asignaturas" y se sustituye por el de "reconocimiento de créditos". Se trata de un cambio sustancial en la función docente. Antes se verificaba que la asignatura reconocida en la universidad de destino incluía contenidos equivalentes a las asignaturas cursadas y superadas en la universidad de origen. Ahora, el trámite es prácticamente automático, desapareciendo el rol del profesor en el proceso de reconocimiento.

Por otra parte, también ha implicado cambios en la metodología docente, así como en el modo de orientar la enseñanza. La docencia debe focalizarse en el alumno y su aprendizaje, valorando de modo numérico su rendimiento. Constituye un modelo de enseñanza centrado más en el aprendizaje (volumen de trabajo) que en la docencia (horas de clase), lo cual exige el uso de nuevas metodologías enfocadas al desarrollo de destrezas, habilidades y competencias.

En España, el concepto de crédito vigente hasta la puesta en marcha del EEES, estaba definido por el artículo 2.7 del *Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1987). Según el mismo, el crédito equivalía a diez horas de enseñanza teórica, práctica o de sus equivalencias. Esta definición, que difiere mucho del crédito ECTS, hace referencia a unidades de acumulación que tienen en cuenta tan solo las horas de docencia, sin contemplar, en ningún caso, las horas de dedicación personal del estudiante.

La implantación del crédito europeo en las titulaciones de nuestro sistema y, por tanto, en sus diversas materias, supone plantear nuevas alternativas de evaluación que permitan el cálculo del esfuerzo realizado por el estudiante en tanto que su trabajo pasa a

convertirse en el eje de la actividad docente. En consecuencia, la evaluación debe centrarse en lo que se ha aprendido, no en lo que se sabe (Delgado, 2005). Los créditos se obtienen cuando el estudiante supera la evaluación establecida en cada materia. En efecto, como establece el artículo 5.1 del *Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003b), la obtención de los créditos correspondientes a una determinada asignatura implica haber superado las pruebas de evaluación correspondientes.

La implantación de este decreto se propone en base a los mismos objetivos que definen, desde sus inicios, al EEES. Así, esta nueva disposición se establece con la finalidad de comprender y comparar los distintos sistemas educativos, facilitar el reconocimiento de las cualificaciones profesionales y la movilidad nacional e internacional (con reconocimiento completo de los estudios cursados), incrementar la colaboración entre universidades, y la convergencia de las estructuras educativas, fomentando el aprendizaje en cualquier país de la Unión Europea.

Siguiendo las directrices europeas, el sistema de educación superior español asume el nuevo crédito y pasa a definirlo como la unidad de valoración de la actividad académica, en la que se integran armónicamente, tanto las enseñanzas teórico- prácticas, como el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de las asignaturas.

No obstante, la opción por un sistema de aprendizaje autónomo y significativo implica asumir una respuesta más coherente con las necesidades del presente y del futuro. Si analizamos el proceso de enseñanza-aprendizaje como si de dos polos se tratase, podemos distinguir, para el primero, al profesor como referente y, para el segundo, al alumno como protagonista. Si situamos el énfasis en un determinado polo, estamos obligados a definir determinadas características del mismo. Observando la enseñanza-aprendizaje como un proceso bipolar, podemos evaluar sus características distintivas según se aproxime más al polo de la enseñanza o al polo del aprendizaje y, por lo tanto, tendremos como referencia al profesor o al alumno. Sin duda, la mejor opción ha de considerar ambos métodos, buscando un equilibrio que vendría determinado por los contenidos de cada área de estudio. La opción del crédito supone, además de un método de cuantificación, la elección de un sistema basado en el trabajo del estudiante, constituyendo un nuevo enfoque sobre la metodología docente.

A pesar de ser reiterativos, es oportuno aclarar que el crédito europeo se entiende, no como una medida de duración temporal de las clases impartidas, sino como una unidad de valoración del volumen de trabajo total del alumno, expresado en horas, que incluye tanto las clases teórico-prácticas, como el esfuerzo dedicado al estudio y a la preparación de la materia (Pagani, 2002). Específicamente, el sistema ECTS valora numéricamente la carga de trabajo real del estudiante (*workload*), estimando el volumen de trabajo requerido para cada unidad del curso en relación con el necesario para completar un año académico.

De esta manera, el sistema ECTS, establece en sesenta (60) créditos el volumen de trabajo total de un estudiante a tiempo completo durante un curso académico. Según el informe, al que ya hemos hecho referencia, *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior,* un semestre equivaldría a treinta (30) créditos y un trimestre a veinte (20). A título orientativo, y considerando una actividad académica aproximada de cuarenta (40) semanas/año y una carga de trabajo en torno a cuarenta (40) horas/semana, se establece para el crédito europeo un volumen de trabajo entre veinticinco (25) y treinta (30) horas, (1500-1800 horas de trabajo del estudiante al año).

Así, las programaciones de cada una de las materias que conformen el plan de estudios de una titulación oficial deberán acogerse a esta unidad de medida integrando en la asignación de créditos las clases teórico-prácticas, la preparación y realización de exámenes, horas de estudio, así como los trabajos que se propongan a los alumnos para alcanzar los objetivos de cada materia (Comisión Europea, 2004). Asimismo, el reconocimiento de la labor docente de los profesores deberá incluir no sólo las horas dedicadas a impartir la docencia, sino también aquellas dedicadas a organizar, orientar y supervisar el trabajo de los alumnos.

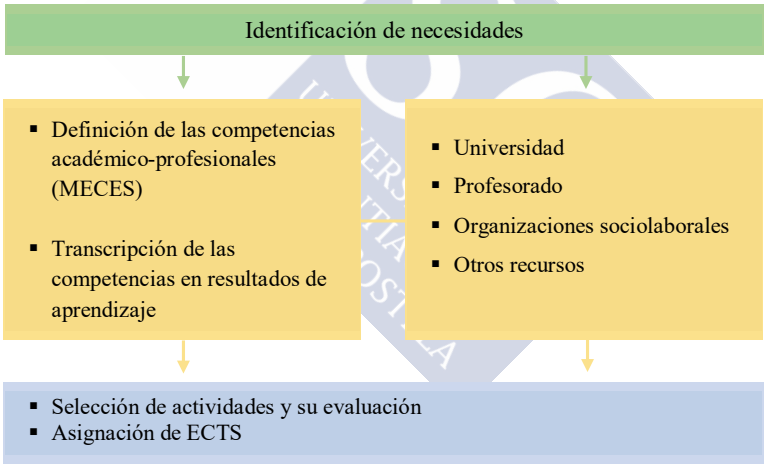
Por lo general, las unidades didácticas constan de varios créditos, lo que en la actualidad permite que una misma materia sea asumida por más de un docente y, por lo tanto, puedan dividir los créditos que a cada una de esas partes le corresponden. Y son estas unidades las que sirven para el reconocimiento (asumiendo que otorgan una o varias competencias integradas y valoradas conjuntamente), aunque podrían reconocerse créditos como tales, especialmente cuando se pueden diferenciar partes dentro de la misma unidad. Por ello, el número de créditos de cada unidad debería ser múltiplo de seis

(6) a fin de facilitar los procesos de movilidad, ya que se ha establecido que un curso académico conste de sesenta (60) ECTS.

En estos términos, para que un alumno pueda obtener el título de grado deberá haber superado un mínimo de 180 y un máximo de 240 ECTS y, para el de máster, un mínimo de 60 y un máximo de 120. Como aliciente, el uso de créditos permite reconocer la formación alcanzada en el desarrollo de la actividad laboral, por lo que facilita múltiples entradas y salidas del sistema.

Como ya hemos apuntado, el crédito se define como la carga total del trabajo que debe realizar el estudiante para alcanzar las competencias y resultados de aprendizaje establecidos por cada programa, siendo más sencillo, no obstante, utilizar los resultados de aprendizaje que las competencias. Los resultados de aprendizaje que se establezcan han de ser medibles y deben establecerse los criterios oportunos para identificar en qué momento se consideran obtenidos (véase figura 4).

Figura 4: Responsabilidades en el proceso de diseño de titulaciones EEES



Fuente: Elaboración propia a partir de Sánchez Pozo (2008).

Como se muestra en el gráfico, coincidente con el modelo propuesto por el *Proyecto Tuning Educational Structures in Europe*, el primer paso para la elaboración de la oferta docente es la identificación de las necesidades formativas, traduciéndolas en competencias. Ello implica tener presente el marco de cualificaciones, que ha de guiar la decisión sobre el nivel MECES al que pertenece cada competencia. Esta tarea debe ser compartida entre diferentes instituciones y representantes sociales, pues su carácter cambiante, puede requerir modificaciones que habrán de ser consensuadas para asegurar

el reconocimiento. Como segundo paso, los responsables académicos de la institución universitaria deben transformar las competencias en resultados de aprendizaje para que sean medibles a través de criterios objetivos. Y, por último, los docentes han de llevar a cabo la selección de las actividades y su evaluación, asignado los créditos que correspondan a cada caso. Asignar los créditos supone definir las actividades que llevarán al estudiante a conseguir los resultados previstos, actividades que habrán de considerar: clases presenciales, prácticas, trabajos académicos, resolución de problemas, ensayos, exámenes, tutorías, etc.

En definitiva, el ECTS hace que los programas de estudio resulten fácilmente comprensibles y comparables para los estudiantes (tanto nacionales como extranjeros), facilita la movilidad y el reconocimiento académico, ayuda a las universidades a organizar y garantizar la calidad de sus titulaciones, permite su utilización en diversos programas y modalidades de enseñanza, y hace que la educación superior europea sea más atractiva para los estudiantes de otros sistemas.

Y esto es así porque en el concepto de crédito están implícitos los conceptos de transferencia (se reconocen entre instituciones) y acumulación (permite al estudiante ir ascendiendo de nivel). Como ventaja fundamental, el crédito ECTS permite que cada estudiante elabore su propio itinerario de formación y obtenga el reconocimiento oficial, que no necesariamente tiene porque conducir a la obtención de una titulación. Además, es clave para que la formación a lo largo de la vida, o formación permanente, tenga el mismo valor que la formación obtenida en las titulaciones tradicionales.

3.3. LA NUEVA ESTRUCTURA DE LOS ESTUDIOS DE PEDAGOGÍA EN ESPAÑA

3.3.1. Breve reseña histórica sobre el plan de estudios de Pedagogía y su estructura

Los estudios de Pedagogía tienen una vida relativamente corta si los comparamos con otras titulaciones universitarias en tanto que su inicio se sitúa sobre finales del siglo XIX y principios del XX.

La primera vez que se introdujo la Pedagogía en el ámbito universitario como disciplina académica fue en 1904, con la creación de la Cátedra de Pedagogía Superior en el Doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid, mediante la promulgación de la *Real orden creando la Cátedra de Pedagogía superior del Doctorado de la Sección de Estudios filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras*

de la Universidad Central, promovida por el Catedrático Manuel Bartolomé Cossío[7], que ya desde 1901 impartía un curso de Pedagogía General en el Museo Pedagógico Nacional. En esta Real Orden de 1904, se establecía que:

> La creación de la clase de Pedagogía en la Sección de Filosofía del Doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central, debe obedecer a dos capitales propósitos: 1º, El cultivo de la Ciencia de la educación, como una entre las demás disciplinas filosóficas y 2º, La cultura profesional del magisterio en aquel grado de enseñanza (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1904, p. 532).

Con la jubilación de Bartolomé Cossío en 1932 se suprime la cátedra mencionada, y se crean, mediante el *Decreto creando en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid una Sección de Pedagogía para los fines que se indican*, otras ocho (8) que asumen los estudios sistemáticos sobre educación (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1932).

Al año siguiente, aparece en la Universidad de Barcelona una nueva sección de Pedagogía, pero con la llegada de la Guerra Civil, tanto la sección de Madrid como la de Barcelona no volverían a su actividad normal hasta 1944 y 1945, respectivamente.

En la década de 1960, comienzan a establecerse estos estudios en otras universidades del territorio nacional, primero ligados a los estudios de Filosofía y Letras y, a partir de 1970[8], dentro de los estudios de Filosofía y Ciencias de la Educación. En ambos casos se proporcionaba una formación común con otras titulaciones para pasar, en cursos posteriores, a la especialización (ANECA, 2004).

Con la aparición del *Decreto 1974/1973, de 12 de julio de 1973* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1973), se establece una nueva estructura de las facultades del territorio nacional, provocando la división de la Facultad de Filosofía y Letras en: Facultades de Geografía e Historia, Facultades de Filología y Facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación (art. 1º). En lo referido a estas últimas, quedarían configuradas por la Sección de Filosofía, la de Psicología y la de Ciencias de la Educación (art. 2º).

[7] Manuel Bartolomé Cossío [Haro (La Rioja), 1857-Madrid, 1935], discípulo predilecto de Giner, viajero, conferenciante, escritor, publicista, próximo en ocasiones a la esfera oficial. Esta cátedra de Pedagogía [la primera] era una vieja aspiración institucionista. Con Cossío entraban en las aulas del *alma mater*, las ideas que los hombres de la ILE llevaban más de un cuarto de siglo madurando, practicando y defendiendo (Borroy, 1998).

[8] A través de la *Ley General de Educación de 1970* (Jefatura del Estado, 1970) como intento de modernización del sistema educativo y con la promulgación del *Decreto de 1974/1973, de 12 de julio de 1973* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1973), se autoriza la restructuración de las Facultades de Filosofía y Letras.

En 1979, se aprobaría la licenciatura específica de *Ciencias de la Educación* y los estudios se dirigirían principalmente a la formación de profesionales para el sistema escolar. La inspección, dirección de centros, educación especial, orientación escolar, etc., constituían las especialidades a las que se prestaba atención prioritaria.

Si descendemos hacia nuestro contexto, un año después de la publicación del último de los decretos citados sobre la restructuración de las Facultades de Filosofía y Letras, se disponía la *Orden de 13 de marzo de 1974* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1974), que establecía las enseñanzas correspondientes a la División de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, creando la Sección específica de Ciencias de la Educación.

Es necesario aclarar que, con anterioridad, esta facultad se habría restructurado dividiéndose, en base a lo que a nivel nacional había propuesto el ya citado *Decreto de 1974/1973, de 12 de julio de 1973*, en las siguientes: Facultad de Geografía e Historia, Facultad de Filología y Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

En 1983 se aprueba la *Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria* (Jefatura del Estado, 1983) que daría lugar a la publicación, en la Comunidad Autónoma de Galicia, de la *Ley 11/1989, de 20 de julio, de Ordenación del Sistema Universitario de Galicia* (Presidencia de la Xunta de Galicia, 1989) y, en particular, del *Real Decreto 915/1992, de 17 de julio, por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Pedagogía y la aprobación de las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1992). Con tales disposiciones, la universidad compostelana elabora, en 1996, su propio Plan de estudios de la titulación de Pedagogía, en el que se deberían completar un total de 300 créditos para obtener el título correspondiente y en el que se establecían dos especialidades: Pedagogía escolar (formación docente y dirección de centros educativos) y Pedagogía social y laboral.

Cinco años después, y con la llegada de otra reforma universitaria, la misma universidad elabora un nuevo Plan de estudios mediante *Resolución de 26 de julio de 2001, de la Universidad de Santiago de Compostela, por la que se publica la modificación del Plan de Estudios conducente al título de Licenciado en Psicopedagogía por adaptación a la normativa vigente* (Universidad de Santiago de Compostela, 2001). En él se proponía, al igual que en el anterior plan, una licenciatura de dos ciclos con dos itinerarios en los que también habrían de cursarse un total de 300 créditos como mínimo.

3.3.2. Diseño de las titulaciones de grado en Pedagogía

La definición del EEES propone un nuevo sistema de estructuración de las enseñanzas con el objetivo de armonizar los diferentes sistemas de educación europeos. La existencia de un conjunto de titulaciones de muy diversa índole en España exige el establecimiento de una serie de medidas que permitan ajustar los antiguos títulos de Diplomatura, Licenciatura, Ingeniería e Ingeniería Técnica a los nuevos títulos de Grado.

Para ello, como ya vimos en apartados anteriores, se asume un sistema de transferencia y acumulación de créditos a nivel europeo (ECTS). A través de su regulación, mediante el *Real Decreto 1125/2003* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003b), todas las titulaciones de nivel de grado pasan a distribuir un total de 240 créditos en unidades de formación. Cada unidad de formación, o materia, debería transcribir en créditos los aspectos básicos de la rama de conocimiento, materias obligatorias u optativas, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos y otras actividades formativas.

El siguiente paso fue establecer oficialmente una estructura donde tuviese cabida el sistema de créditos. La estructura de las enseñanzas oficiales de grado pasa a regularse por el *Real Decreto 55/2005* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2005a), posteriormente modificado por el *Real Decreto 1393/2007* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2007), estableciéndose una ordenación clara para la adaptación. Bajo esta referencia, las titulaciones, así como la distribución de créditos, deberían diseñarse en función de los perfiles profesionales desde una perspectiva nacional y europea, definiendo objetivos que hiciesen mención expresa a las competencias genéricas y específicas (conocimientos, capacidades y habilidades) que habría de desarrollar el estudiante. Sin embargo, la existencia de una disparidad entre titulaciones de un mismo sistema, e incluso entre titulaciones europeas con similar objetivo profesional, no permitiría la unificación de títulos, sino una simple organización compartida que admitiese procesos de reconocimiento y equivalencia.

Así, esta organización compartida, referida simplemente al esqueleto de los diferentes sistemas, presenta diferencias a causa de la dificultad de agrupar estructuras en la medida en que cada país miembro matiza los años de estudio y, en ocasiones, el mismo nivel de años de estudio no implica necesariamente una idéntica estructura. Lo que se quiere destacar es la existencia de diversas titulaciones que, aun compartiendo la misma duración, presentan considerables diferencias. Veamos por ejemplo la *Licence en Science de l'Education* francesa y la *Laurea en Scienze*

dell'Educazione italiana que tienen una duración similar, pero, la primera, es en realidad una titulación de un solo año acompañada de dos cursos generales, mientras que la segunda, es una titulación pedagógica de tres años completos.

Teniendo en cuenta que lo que ahora nos interesa es identificar el nuevo diseño para el título de Grado en Pedagogía, debemos partir de la dificultad de establecer un marco común europeo para estos estudios. La experiencia acumulada por la Universidad de Deusto en la elaboración del *Tuning* de Ciencias de la Educación, constituyó la base de un nuevo proyecto sobre los títulos de educación, que perseguía el objetivo de establecer los fundamentos para el diseño de planes de estudio y títulos de Grado, al que finalmente se suscribieron treinta (30) universidades que impartían títulos en este área (no se tenían en cuenta los estudios docentes que integran la formación inicial del profesorado de Infantil y Primaria).

Este proyecto, que hoy conocemos como el *Libro Blanco de los títulos de grado en Pedagogía y Educación* Social (ANECA, 2004), debía iniciarse con el análisis de la situación de los estudios del área de educación en Europa, buscando una información que, con el tiempo disponible, proporcionase una visión del esquema de cada país en los títulos de educación. Así, se configuran cuatro (4) grupos de titulaciones que responden al análisis de los ámbitos que estos estudios cubrían en sus respectivos países. Teniendo en cuenta los inconvenientes de diferenciar ámbitos y funciones en el campo de la educación (Auzmendi, Bezanilla, Elexpuru, y Pereda, 2002), y con la dificutad añadida de comprender el contexto profesional en el que intervienen, deben considerarse las limitaciones de estas agrupaciones, aun cuando constituyen una ayuda importante para entender la realidad europea de los estudios educativos. Los cuatro ámbitos agrupan un total de 67 titulaciones, todas pertenecientes al ámbito de las ciencias de la educación, y con las siguientes estructuras:

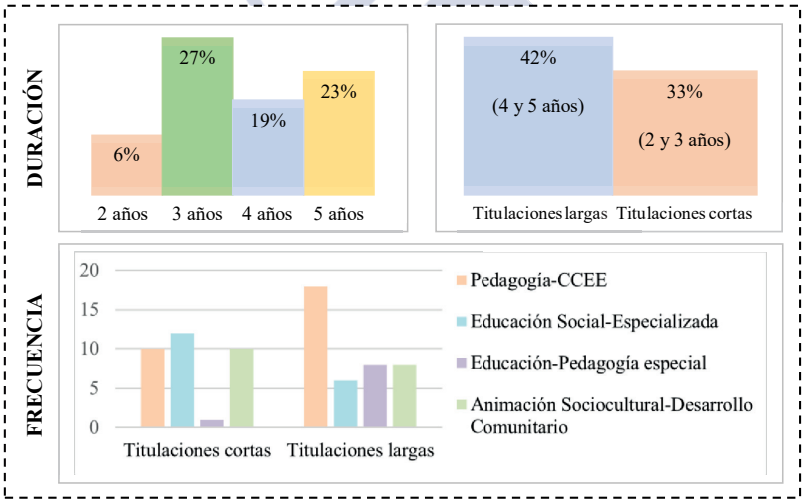
- Ciclos universitarios o de estudios superiores no universitarios de dos 2 años: 120 ECTS.
- Ciclos universitarios o de estudios superiores no universitarios de tres 3 años: 180 ECTS.
- Ciclos universitarios o de estudios superiores no universitarios de 4/4,5 años: 240/270 ECTS.

- Ciclos universitarios de 5 años: 300 ECTS.

En cada una de estas estructuras organizativas se incluye parte de las titulaciones del actual sistema de educación superior, compartiendo, además de la duración, el número de créditos. En otras palabras, todas las titulaciones pertenecientes a la primera estructura organizativa deben compartir una duración de dos (2) años y una carga de 120 ECTS. Aun así, las titulaciones de una misma estructura, como ya evidenciamos, solo reconocerían este esquema, pues su diseño interno está condicionado por las necesidades profesionales del entorno en el que se ha de desarrollar.

Para examinar su distribución hemos de recurrir de nuevo al extenso análisis realizado por la ANECA (2004), que propone agrupaciones en función de la duración anteriormente indicada y de la frecuencia en relación al ámbito al que pertenece cada titulación (véase gráfico 5).

Gráfico 5: Organización de las titulaciones del EEES en relación al ámbito pedagógico



Fuente: Elaboración propia a partir de ANECA (2004).

En el gráfico observamos, en primer lugar, un agrupamiento de las titulaciones ligadas al ámbito de la Pedagogía/Educación Social en función de su durabilidad. En segundo lugar, identificamos, en función de la frecuencia, los cuatro principales ámbitos en los que se incluyen. El examen de los datos nos informa que los grados de entre 4 y 5 años (titulaciones largas) son más frecuentes en el sistema de educación superior europeo que los grados de entre 2 y 3 años (titulaciones cortas). Si repetimos el análisis agrupando las titulaciones en función de los ámbitos, observamos que los referidos a la *Pedagogía-*

CCEE y *Educación-Pedagogía especial* pertenecen a ese grupo de titulaciones largas. En el caso de los grados cortos, los ámbitos predominantes son los ligados a la *Educación Social-Especializada* y *Animación Sociocultural-Desarrollo Comunitario.* A su vez, estos ámbitos, pueden enmarcarse en las dos grandes áreas de Pedagogía y Educación Social, que ya tradicionalmente presentaban diferencias en su consideración, la primera como licenciatura y la segunda como diplomatura; y durabilidad, cuatro (4) y tres (3) años respectivamente.

Cada uno de los ámbitos que hemos analizado agrupa diversas titulaciones en función de contenidos y campos de intervención. No obstante, solo dos de ellos pertenecen, estrictamente, al área de la pedagogía y resulta interesante subrayar lo siguiente:

- Pedagogía-CCEE: integra veintiséis (26) titulaciones de carácter generalista, con un perfil amplio o versátil, habitualmente denominadas como estudios de Pedagogía, Ciencias de la Educación, etc.
- Educación-Pedagogía Especial: agrupa diez (10) titulaciones orientadas a la formación e intervención en el ámbito de las necesidades educativas especiales físicas, motoras, sensoriales e intelectuales. Las denominaciones más frecuentes, además de las propuestas, son el Lenguaje de signos, Pedagogía Terapéutica, Pedagogía Asistencial, Rehabilitación u Ortopedagogía.

Una vez distribuidas las titulaciones del área pedagógica en los dos grandes ámbitos anteriores, se concretan los bloques temáticos que se han utilizado a la hora de realizar la agrupación. Los dos ámbitos anteriores presentan en común los siguientes bloques:

- Orientación Escolar.
- Tecnología y medios de comunicación.
- Formación en las organizaciones.
- Especialización didáctica (escolar y no escolar).
- Gestión y administración de instituciones educativas.
- Necesidades educativas especiales (físicas y psíquicas).

Es fácil observar la gran variedad existente respecto al momento de adaptación de los estudios pedagógicos al EEES. Parece evidente que, al margen de los esfuerzos

europeos por crear algunas titulaciones educativas comunes, la convergencia europea de las titulaciones analizadas se realiza más sobre estructuras y metodologías que sobre contenidos que, aun teniendo aspectos comunes, conservan la singularidad de universidades que durante siglos han trabajado las cuestiones educativas en contextos muy diversos.

De este modo, una vez analizada la situación del área de educación en los países europeos, se decide no optar por un modelo específico de un país determinado, sino por adoptar características de los distintos modelos analizados y que pueden adaptarse a la propuesta española, teniendo en cuenta nuestra trayectoria universitaria. En estos términos, la ANECA (2004) propone un modelo de dos titulaciones diferenciadas dentro del área de la educación, primando criterios que iremos viendo.

Se opta por continuar con la división entre títulos de educación, directamente relacionados con la formación de profesorado de Infantil y Primaria, y aquellos títulos que presentan otros perfiles educativos. Esta separación es común en toda Europa, a excepción del modelo británico, y así lo que se propone es un modelo dual con dos titulaciones cuyos grandes perfiles son:

1. La titulación de Pedagogía (ámbitos señalados como Pedagogía-Ciencias de la Educación y Pedagogía-Educación Especial), destinada a cubrir los ámbitos de la Administración del Sistema e Instituciones Educativas, Orientación Escolar, Especialización Didáctica, Tecnología y medios de Comunicación educativa, Formación de formadores y Necesidades Educativas Especiales.
2. La titulación de Educación Social (ámbitos señalados como Educación Social-Especializada y Animación Sociocultural-Desarrollo Comunitario), destinada a cubrir los ámbitos de la Educación especializada, Desarrollo Comunitario, Formación de adultos, Integración social de personas con discapacidad, Animación Sociocultural, Educación para la salud y medio ambiente y Pedagogía Infantil (infancia y bienestar social).

Este modelo dual está establecido en bastantes países europeos, aunque, en ocasiones, la división aparece no en dos, sino en cuatro o más titulaciones. Como ejemplo, destacamos los casos de Italia, Portugal, Francia, Bélgica, Luxemburgo, Austria,

Eslovenia, Noruega y Dinamarca que, al igual que España, presentan un modelo de formación dual en similares circunstancias.

Este modelo responde a la realidad histórico-académica europea, donde las titulaciones relacionadas con la Pedagogía tienen una historia social y académica más antigua que las titulaciones del entorno social, de reciente aparición. Desde el punto de vista del mercado de trabajo, el modelo dual tiene unas salidas profesionales claramente asentadas en el ámbito educativo social, aunque mantiene expectativas para ambos títulos, siendo necesario destacar que en las titulaciones emergentes están apareciendo nuevos yacimientos de empleo en el ámbito pedagógico.

En sí mismo, el modelo también facilita la investigación y el diseño de su currículum, al circunscribir los ámbitos formativos de cada uno de ellos, sin plantear una especialización estricta que acabaría por presentar deficiencias en su adaptación al mercado laboral español para estos ámbitos. Sin duda, proporciona una respuesta más coherente ante las diferentes realidades científicas (Sociedad Española de Pedagogía, de Orientación Escolar, de Educación Comparada, y Sociedad Ibérica de Pedagogía Social), así como ante algunos colectivos profesionales (Colegio Oficial de Pedagogos y Colegio Oficial de Educadores Sociales).

Finalmente, el modelo dual elegido es una de las causas de que aparezcan en nuestro entorno europeo diferentes planteamientos de la intervención educativa, tanto a nivel de proceso como de los instrumentos que esta intervención requiere. El siguiente paso será especificar cuál es, en base a las orientaciones realizadas, la estructura interna resultante para el título de Grado en Pedagogía en nuestro territorio.

3.3.3. La estructura de los estudios de grado en Pedagogía

Con todo, la ANECA (2004), procedió a diseñar la estructura fundamental del título de Grado en Pedagogía. Para ello, se han establecido una serie de criterios que permiten dividir el plan de estudios en dos partes claramente diferenciadas. Por un lado, se diseñan los contenidos troncales y comunes para la propuesta del título en todo el territorio y, por otro, se define el papel de las universidades en la libre disposición de contenidos específicos que favorecen el ajuste del título al contexto en que terminará implantándose.

De este modo, y siguiendo el orden citado, la troncalidad del título se establece definiendo los bloques de contenido en función de los siguientes criterios:

1. Datos del estudio de inserción laboral y profesional (ámbitos de mayor frecuencia de inserción de titulados).
2. Distribución de las competencias que, mediante valoración de los docentes, titulados y asociaciones, se han considerado clave en la coherencia del título con las necesidades sociolaborales del entorno.
3. Inclusión de competencias propias de ámbitos emergentes como son las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, dimensión europea de la educación, multiculturalidad y plurilingüismo.

En segundo lugar, se acuerda potenciar la autonomía universitaria, reservando un 40% de los créditos totales a la libre disposición de la institución de manera que pueda desarrollarse en cada facultad un perfil profesional, u otro, con arreglo al contexto en el que está inmersa, su experiencia, sus propuestas de proyección, su historia, etc. Con estos créditos, pueden completar tanto materias troncales como proponer otras nuevas que consideren importantes en la formación académica del alumno, de acuerdo a su diseño curricular.

La propuesta queda configurada por la denominación de los bloques troncales, con sus correspondientes descriptores y competencias previstas (que habrán de valorarse como esenciales o complementarias), así como por la indicación del número de créditos ECTS que corresponde a cada bloque. Las competencias, que pasan a considerarse como la base que da sentido a cada uno de los bloques, no han de entenderse como contenido exclusivo de los mismos, sino que todas ellas se deberán trabajar desde distintos bloques de contenido, aunque su mayor peso resida en uno u otro.

Es necesario aclarar que no se incluyen las competencias transversales, ya que estas deben ser desarrolladas por todos los bloques en tanto que son parte esencial de la configuración de la identidad profesional de cada título. Del mismo modo, es destacable la importancia concedida a las prácticas externas, al ser consideradas un elemento nuclear en la formación de los futuros egresados, incidiendo directamente en el desarrollo de competencias para el empleo. Sin duda, constituye uno de los componentes fundamentales del título al permitir la consolidación de la formación en competencias y

vincular la teoría con la práctica pues no deja de ser una vía importante para la inserción laboral y un elemento de potenciación de la realidad profesional.

A grandes rasgos, este esquema constituye el proceso por el cual se define la estructura general del título de Grado en Pedagogía (véase tabla 16). La determinación de los bloques troncales permite establecer los descriptores que acabarán por constituirse en las materias del plan de estudios de cada universidad. Como muestra, recogemos en la siguiente tabla los descriptores asociados a los diferentes bloques.

Tabla 16: Propuesta de bloques troncales para el Grado en Pedagogía

GRADO EN PEDAGOGÍA		
Troncalidad	**Descriptores**	**ECTS**
Bases conceptuales y contextuales de la educación	▪ Fundamentos filosóficos, teóricos, antropológicos, históricos, comparados, biológicos, psicológicos, sociales, culturales, económicos, políticos, etc. ▪ Dimensión ética y estética, dimensión europea de la educación, bases de la interculturalidad.	24
Bases científicas, documentales y tecnológicas de la educación	▪ Diseño y proceso de la investigación, desarrollo de instrumentos de medida, metodologías de la investigación educativa, gestión, análisis y utilización de la documentación, tecnologías de la información y la comunicación.	20
Formación, gestión, evaluación e innovación en las organizaciones	▪ Organización, gestión, evaluación e innovación en la administración pública y en las organizaciones privadas. ▪ Desarrollo y gestión de las competencias personales y profesionales en las organizaciones. ▪ Actualización y formación continua del profesorado. ▪ Calidad. ▪ Asesoramiento.	26
Diseño, desarrollo e innovación curricular	▪ Proceso de enseñanza aprendizaje. Evaluación de los aprendizajes. ▪ Diseño, aplicación y evaluación de medios y recursos educativos. ▪ Elaboración, desarrollo y evaluación de competencias.	24
Orientación, mediación e intervención psicopedagógica	▪ Diseño de intervención psicopedagógica, análisis de contexto familiar, grupal, atención a la diversidad, orientación profesional.	20
Prácticas externas	▪ No corresponden descriptores.	30

Fuente: Elaboración propia a partir de ANECA (2004).

La parte troncal cuenta con seis (6) bloques temáticos que, a su vez, agrupan los descriptores básicos para el diseño de las materias que compondrán el plan de estudios del título. En cada una de estas materias es necesario definir con claridad las competencias que se pretenden desarrollar, determinando su carácter esencial o complementario, para, finalmente, establecer la carga ECTS que corresponda. Con posterioridad, cada materia,

en función de los créditos asignados, deberá plantear una estructura interna que describa: objetivos generales y específicos, metodología docente, contenidos, actividades vinculadas al desarrollo de competencias, sistemas de evaluación, distribución de horas de estudio y trabajo presencial, así como las recomendaciones y observaciones que se estimen oportunas.

Si analizamos la tabla anterior con detenimiento, vemos que la suma de los créditos que componen los diferentes bloques troncales es de 144. Considerando que la nueva normativa fija, como ya señalamos, en 240 el total de créditos a repartir en un mismo título, observamos que nos restan por distribuir 96 ECTS (véase tabla 17). Estos, corresponden al 40% que cada universidad deberá repartir, bien aumentando la carga de la parte troncal o bien creando nuevos bloques de contenido, tomando para ello como referente el contexto profesional en el que se inserta la titulación.

Tabla 17: Estructura general del Grado en Pedagogía

	GRADO EN PEDAGOGÍA	240 ECTS=6000h. (1 ECTS=25h.)	
		HORAS	ECTS
Bloques Troncales (60%)	Bases conceptuales y contextuales de la educación	600	24
	Bases científicas, documentales y tecnológicas de la educación	500	20
	Formación, gestión, evaluación e innovación en las org. educ.	650	26
	Diseño, desarrollo e innovación curricular	600	24
	Orientación, mediación e intervención psicopedagógica	500	20
	Prácticum	750	30
	Horas de contenidos troncales	**3600**	**144**
	Horas de contenidos propios de cada universidad (40%)	**2400**	**96**
	Total titulación	**6000**	**240**

Fuente: Elaboración propia a partir de ANECA (2004).

Con esta propuesta de adaptación, y aún presentes las antiguas titulaciones de enseñanza superior, el *Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2007), al que ya nos hemos referido, concretó un conjunto de actuaciones que aprobaban y facilitaban la asunción de esta nueva estructura. Cada universidad debería adherirse a esta disposición y elaborar un proyecto donde se reconociera, por un lado, la nueva organización de las enseñanzas y, por otro, el diseño interno del título según el modelo planteado.

Como muestra, y considerando que es un trabajo que nos corresponde, describiremos el proceso de adaptación de los estudios de Pedagogía en la Comunidad Autónoma de Galicia. A diferencia de otras comunidades, en Galicia, a pesar de existir tres universidades donde se desarrollan títulos vinculados al área educativa, sólo la Universidad de Santiago de Compostela imparte el Grado en Pedagogía. Aun así, suponiendo que existiese la posibilidad de referirnos a más de un título, no podríamos unificar su contenido en una misma estructura pues debemos recordar que la nueva normativa para la adaptación de títulos reserva un porcentaje a la libre disposición de materias por parte de las universidades. Esto nos obliga a utilizar el término "planes de estudio" en plural en tanto que el número de planes existentes correlaciona directamente con el número de universidades que los imparten. Partiendo del hecho de que en nuestra Comunidad Autónoma solamente se imparte un Grado en Pedagogía, nos ceñiremos a describir el proceso de diseño e implantación, así como la estructura resultante, de un único plan de estudios.

En cuanto al proceso de diseño e implantación, la aprobación de las nuevas titulaciones en el Sistema Universitario de Galicia (SUG) se hizo efectiva a través de la publicación del *Decreto 405/2009, del 5 de noviembre* (Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 2009a), por el que se modificaba el *Decreto 385/2009, del 27 de agosto* (Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 2009b), y que autorizaba la implantación de enseñanzas universitarias oficiales de grado en nuestro territorio. De este modo, se configuraba un nuevo sistema que introducía dos elementos fundamentales, la creación de nuevas titulaciones y la adaptación de la formación de los anteriores titulados a las actuales propuestas de grado a través de lo que se denominó "cursos puente".

Por su parte, la adaptación de la Licenciatura en Pedagogía al Grado en Pedagogía en la citada universidad, se autorizó mediante la *Resolución Rectoral del 27 de octubre de 2008* (Universidad de Santiago de Compostela, 2008a), por la que se establecía el procedimiento para el reconocimiento de las competencias de Grado y Máster. Pero no sería hasta febrero de 2009 cuando la Universidad de Santiago de Compostela aprueba, en Consejo de Gobierno, el título de Graduado en Pedagogía, al ser verificado positivamente por el organismo competente. Esta resolución establecía, además, una tabla de equivalencias que permitiría a los estudiantes que habían cursado

la Licenciatura en Pedagogía adaptarse a la actual configuración de grado (véase tabla 18).

Tabla 18: Estructura del Grado en Pedagogía de la Universidad de Santiago de Compostela

		GRADO EN PEDAGOGÍA-USC	ECTS
BLOQUE TRONCAL	Primer curso	Psicología Social de la Educación	6
		Psicología del Desarrollo	6
		Antropología de la Educación	6
		Sociología de la Educación	6
		Políticas socioeducativas y derechos humanos	6
		Economía de la Educación	6
		Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales y de la Educación	6
		Educación y Sociedad en Galicia	6
		Teoría de la Educación	6
		Documentación e información educativa	6
	Segundo curso	Investigación Educativa	6
		Didáctica	6
		Historia de la Educación	6
		Contextos Educativos	6
		Educación Especial	6
		Orientación Educativa	6
		Educación Ambiental y cultura de la Sostenibilidad	6
		Pedagogía social	6
		Pedagogía intercultural	6
		Política y legislación educativas	6
	Tercer curso	Diagnóstico pedagógico	6
		Evaluación de programas	6
		Evaluación de servicios e instituciones educativas	6
		Organización de Centros Educativos	6
		Diseño e implementación de planes y programas de formación	6
		Técnicas de educación y formación en grupo	6
		Educación Comparada	6
		Tecnología Educativa	6
		Prácticum en Pedagogía I. Diseño de Proyectos educativos	12
		Trabajo Fin de Grado	6
		Prácticum en Pedagogía II. Perspectiva Profesional en Pedagogía	18
		Créditos troncales totales	**204**
BLOQUE UNIVERSIDAD	Cuarto curso	Dirección, Organización y Gestión de Instituciones Educativas	6
		Dificultades de aprendizaje escolar	6
		Diseño y evaluación de materiales didácticos	6
		Formación en red	6
		Multimedia y software educativo	6
		Pedagogía hospitalaria	4,5
		Pedagogía penitenciaria	4,5
		Pedagogía familiar	4,5
		Formación y desarrollo profesional del profesorado	6
		Formación y recursos humanos	6
		Educación a lo largo de la vida	4,5
		Pedagogía Laboral	6
		Orientación Profesional	6
		Créditos totales a determinar por la universidad	**72**
		Créditos totales	**276**

Esta es la estructura final del plan de estudios del Grado en Pedagogía de la Universidad de Santiago de Compostela una vez terminado el proceso de adaptación. Si realizamos un examen minucioso de la misma observamos que se han considerado todos

los criterios que, a nivel nacional, proponía la ANECA (2004). A este respecto es interesante subrayar lo siguiente.

El plan de estudios se divide en cuatro cursos académicos, dividiéndose en dos bloques: troncal y específico de la universidad. En cuanto al bloque troncal, se han elaborado treinta y una (31) materias de carácter obligatorio que suman un total de 204 ECTS. El análisis de las materias nos muestra que para su elaboración se han empleado todos y cada uno de los descriptores anteriormente recogidos (ver tabla 16), distribuyéndose a lo largo de los cuatro cursos.

En cuanto a la parte específica, reservada al criterio de cada universidad, vemos que se ha dedicado, tal y como se recomendaba, a las especialidades propias del título. En ella se incluyen materias de carácter optativo, planificadas durante el último año académico, y que suman un total de setenta y dos (72) ECTS, de los que el alumnado tendrá que matricularse en treinta y seis (36). Esta organización permite que el alumno, una vez ha cursado la parte troncal del título y, por tanto, ha adquirido la base fundamental de los estudios, distribuya los créditos restantes en función de sus prioridades de especialización, observándose una continuidad coherente a medida que se avanza en los cursos académicos.

De igual modo se respeta la recomendación de destinar treinta (30) ECTS a la materia de prácticum, distribuyéndolos en dos secciones, una primera de doce (12) ECTS y, una segunda, de dieciocho (18). Con esta división, se pretende asegurar que, en un primer momento, el estudiante observe los contextos profesionales vinculados a su titulación y vaya organizando su itinerario académico para, en una segunda parte, intervenir en un contexto profesional específico.

En resumen, de los 276 ECTS que componen el título solo será necesario cursar 240. De estos, tal y como había establecido la ANECA, 144 habrían de reservarse a la parte troncal y 96 (40%) a la libre disposición de la institución. Dentro de este margen, la universidad decidió destinar parte de los últimos (60) al diseño y ampliación de materias troncales que pasarían a sumar 204 ECTS (144+60=204). En suma, se decide continuar con las dos especialidades anteriores a la implantación del grado y se establece en 36 los créditos para cada una de ellas, quedando constituida esta parte con un total de 72 ECTS (204+72=276), en los que, para obtener el título correspondiente, solo habrá de cursarse la mitad, es decir, una de las especialidades (204+36=240).

3.3.4. Definición de los objetivos del título de grado en Pedagogía

La propuesta de este título de grado es coherente con las expectativas que se han ido generando en las últimas décadas en torno a las necesidades que la educación debe satisfacer en una sociedad tan compleja y cambiante como la nuestra. Con él se amplían y diversifican los ámbitos profesionales de la educación, en distintos espacios y tiempos, vinculando sus aportaciones a la formación integral de personas en un proceso de aprendizaje continuado.

Los retos que emergen en el nuevo siglo, con especial énfasis del impacto provocado por la generalización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, los avances científico-técnicos, la globalización de los mercados, la transformación de los valores y los cambios en las estructuras demográficas (Riera y Civís, 2008), constituyen referentes esenciales en la demanda y, por tanto, justificación de profesiones que analicen e intervengan en este contexto global que, por su complejidad, requiere de actuaciones en las que la atención, diagnóstico, asesoramiento, intervención y evaluación sean consecuentes con las necesidades específicas de cada momento (Sabogal, 2014).

En tal coyuntura, las metas y objetivos que se fijen para un determinado título han de entenderse como declaraciones sobre la dirección de los cambios deseados por la institución en el alumnado que ha cursado el correspondiente plan de estudios. Así, mientras las metas definen los resultados deseados con la implantación de un título, los objetivos proponen las acciones que se requieren para lograr las metas fijadas. Considerando el trabajo realizado por De Miguel (2005a) sobre la adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea, los objetivos que se formulen deberán ajustarse a los siguientes criterios:

1. Recoger funciones, tareas y actividades propias del perfil o perfiles profesionales de la titulación, construyéndose en la misma dirección que las competencias definidas en el perfil.
2. Ser pertinentes para el desarrollo de las funciones de la Educación Superior (art. 1 de la LOU).
3. Recoger los planteamientos del campo profesional asociado a la titulación (Consejo Social, colegios y asociaciones profesionales, organizaciones empresariales y sindicatos).

4. Ser realistas, es decir, que se garantice su consecución.
5. Ser relevantes para la misión de la universidad y facultad, contribuyendo al propósito o razón de ser de la organización.
6. Ser coherentes con la planificación estratégica de la universidad y facultad donde acabará impartiéndose.
7. Elaborarse en base a las apreciaciones de los diferentes sectores de la comunidad universitaria implicados en la titulación.
8. Estar redactados con claridad y concreción, de modo que permitan su revisión periódica y faciliten los procesos de evaluación.

En este sentido, los objetivos que para el Grado en Pedagogía se propongan han de dirigirse a proporcionar una respuesta a las necesidades sociales propias de su campo de trabajo, a la vez que define sus principales yacimientos de empleo. Entre las diversas clasificaciones que sobre los objetivos de este nuevo título se han realizado, así como por dar continuidad al esquema que hemos construido, consideramos pertinente volver sobre el informe de la ANECA (2004) y señalar como fundamentales los siguientes:

1. Capacitar a los estudiantes en las competencias, estrategias, técnicas y recursos que permitan:
    - Explicar y comprender las bases teórico-prácticas de los procesos educativos en distintos contextos y ámbitos pedagógicos, bajo criterios de eficacia y calidad.
    - Planificar, administrar y gestionar los componentes institucionales y organizativos en los que se desarrollan las prácticas educativas, adecuando su formulación y ejecución a las características, necesidades, demandas y expectativas de los sujetos y de la sociedad.
    - Diseñar, implementar y evaluar planes, programas y proyectos educativos que consideren como referencia el sistema escolar y sus instituciones, con especial atención a la orientación del educando en todas las edades y etapas de desarrollo, así como al asesoramiento a familias, profesores, educadores y demás agentes educativos.

2. Fundamentar y promover el conocimiento de los agentes, recursos y procesos que definen y delimitan la profesionalización, inserción y desempeño laboral del trabajo pedagógico en distintos escenarios educativos, vinculando su respectivo desarrollo a una concepción integral de la educación y de la formación de individuos.
3. Desarrollar la capacidad crítica y la responsabilidad ética en el análisis de las realidades sociales, de los saberes y competencias que toman como referencia la investigación pedagógica y la acción educativa, vinculando sus aportaciones a criterios y prácticas que incidan en su mejora cualitativa.

Además de estos objetivos, los principios rectores que deben inspirar el diseño de los nuevos planes de estudios, definidos en el artículo 3.5 del *Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2007), han de vincular la enseñanza al desarrollo de determinados valores sociales y profesionales:

- Valores propios de una cultura de paz y de valores democráticos (*Ley 27/2005, de 30 de noviembre*) (Jefatura del Estado, 2005).
- Respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres (*Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo*) (Jefatura del Estado, 2007).
- Formación dirigida a prevenir y evitar la violencia de género (*Plan Nacional de Sensibilización y Prevención de la Violencia de Género*, 2007) (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2007)
- Respeto y promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos (*Ley 26/2011, de 1 de agosto*) (Jefatura del Estado, 2011)

Dada la importancia de incluir en el diseño de la formación elementos como los anteriores, máxime en titulaciones que tienen como objetivo la formación de futuros profesionales de la educación, las instituciones universitarias han de adoptar, como criterio general para todos sus títulos, el compromiso de utilizar materiales, recursos y actividades que se encuentren encaminadas, explícita o implícitamente, a desarrollar valores de igualdad, equidad y de lucha contra la discriminación.

Por otro lado, los objetivos que se formulen han de definirse de forma que permitan asegurar la adquisición de las cinco (5) competencias básicas establecidas por

el *Marco de Cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior* (Bologna Working Group, 2005):

- Que el alumnado demuestre poseer y comprender conocimientos propios en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria y se encuentra a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de trabajo.
- Que el alumnado sepa aplicar los conocimientos a su trabajo o vocación de un modo profesional y posea las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
- Que el alumnado desarrolle la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (particularmente en su campo de estudio) que le permitan emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
- Que el alumnado pueda transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
- Que el alumnado haya desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

En general, estas orientaciones constituyen el referente fundamental a partir del cual se han de establecer los objetivos de cualquier título de grado, y en particular, del Grado en Pedagogía. Primero, hemos descrito las orientaciones señalas por De Miguel (2005a) en su trabajo sobre la adaptación de los nuevos planes de estudio al EEES. En un segundo momento, hemos recogido los objetivos propuestos por la ANECA (2004), considerando que constituye el trabajo de mayor precisión e incidencia en el diseño de este título. En una tercera parte, identificamos los principios rectores que, según diversas normativas, habrían de inspirar el diseño de los nuevos planes de estudio. Y, por último, nos referimos al *Marco de Cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior*, en tanto que determina las competencias básicas sobre las que formular los objetivos.

Continuando con el hilo establecido en apartados anteriores, veremos en qué medida el actual Grado en Pedagogía de la Universidad de Santiago de Compostela ha considerado estas directrices a la hora de definir sus propios objetivos. De su plan de estudios se derivan los siguientes:

1. Alcanzar una base cultural y científica adecuada, trabajando contenidos formativos propios del área de Ciencias Sociales.
2. Desarrollar la capacidad que permita identificar los referentes sociopolíticos, históricos, culturales y ambientales en los que se enmarca el derecho a la educación y formación a lo largo de la vida.
3. Lograr un nivel básico y preciso de conocimientos especializados en las bases epistemológicas y científicas del saber pedagógico en sus diversos ámbitos teóricos y prácticos.
4. Obtener los conocimientos y habilidades básicas para diseñar, implementar y evaluar entornos, procesos, planes, programas y recursos de enseñanza-aprendizaje en diversos contextos y para personas diferentes.
5. Poseer los conocimientos y actitudes necesarios para actuar como agente de cambio y mejora en procesos de desarrollo personal, profesional, institucional y comunitario.
6. Desarrollar la capacidad de comprometerse en la potenciación de la profesión pedagógica, en la generación de conocimiento pedagógico y en el mantenimiento de los estándares deontológicos del ejercicio profesional.

Si bien se han definido de diferente manera, podemos constatar que se han utilizado todos los descriptores arriba mencionados, aunque se haya de considerar implícita la presencia de alguno de ellos.

3.3.5. Los estudios universitarios oficiales de posgrado en el campo de la Pedagogía

Durante la *Conferencia de Berlín* en septiembre de 2003, los diferentes ministros de educación que participaban en la misma, incidieron sobre dos aspectos de especial interés. Por un lado, sobre la necesidad de reafirmar el proceso de convergencia y, por otro, sobre la

importancia de los estudios europeos de posgrado como un aspecto fundamental para reforzar el atractivo de la educación superior europea en la esfera internacional.

Con la promulgación del *Real Decreto 56/2005, de 21 de enero,* España adapta los estudios universitarios oficiales de posgrado al modelo de educación superior europeo (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2005b). Este Real Decreto ofrecía el marco jurídico que permitía a las universidades españolas estructurar, con flexibilidad y autonomía, sus enseñanzas de posgrado de carácter oficial, con el objetivo de armonizarlas con las establecidas a nivel europeo. En consecuencia, se introduce en el sistema universitario español, junto al título de doctor, con una larga tradición en nuestra estructura educativa, el título oficial de máster y se regulan los estudios conducentes a la obtención de ambos.

La diversidad de las universidades españolas y, dentro de ellas, de los distintos ámbitos de conocimiento, aconseja dotar a los estudios de posgrado de una mayor flexibilidad para que, en el ámbito de su autonomía, las universidades definan y desarrollen sus estrategias, así como la organización de la formación especializada e investigadora. La responsabilidad de organizar estos programas corresponde ahora a las universidades, que determinarán tanto la composición y normas de funcionamiento de la comisión de estudios de posgrado como los centros universitarios encargados de su desarrollo.

Mediante este Real Decreto, se regulan los aspectos básicos de la ordenación de los estudios oficiales de posgrado (segundo y tercer ciclo), teniendo en cuenta el acceso a los mismos, la elaboración de programas, su aprobación y la evaluación de programas interdepartamentales e interuniversitarios.

La regulación de los estudios universitarios de segundo ciclo conducentes a la obtención del título de máster hace referencia a su estructura y organización. Se establece una extensión mínima de 60 créditos y máxima de 120, dedicados a la formación avanzada de carácter multidisciplinar y dirigida a proporcionar una especialización académica o profesional o a promover la iniciación en tareas investigadoras. Por su parte, la regulación de los estudios oficiales de doctorado, contempla la organización y admisión, elaboración y autorización de defensa de la tesis doctoral, tribunal de evaluación, defensa de la tesis y la posible obtención de la mención europea en el título de doctor.

Pero ¿qué supone la formación de posgrado para el campo de la pedagogía? Este es un aspecto que no debemos perder de vista en tanto que la oferta de cursos de posgrado nos indica,

por un lado, las necesidades de formación de los titulados, que podrían no haber sido satisfechas a lo largo de sus estudios, y por otro, los espacios profesionales emergentes que presentan una mayor demanda. Ninguna universidad que imparta este tipo de estudios ha permanecido ajena a esta realidad, es más, las ha llevado a asumir entre sus propuestas educativas una oferta de cursos de posgrado que evidencie su preocupación por la formación permanente.

Uno de los principales aspectos que debemos considerar al analizar esta acción formativa en las facultades de educación es que la oferta no se dispone de forma diferenciada en cada titulación, sino que presenta sus propuestas formativas a todos los titulados atendiendo necesidades profesionales específicas. Así, complementan la formación que los estudiantes reciben a lo largo de sus estudios en aspectos formativos concretos, a la vez que abren y forman a los profesionales de la educación en escenarios emergentes. Sin embargo, es necesario considerar el alto índice de variabilidad y complejidad de este campo de la formación permanente, en tanto responde de forma inmediata a situaciones profesionales específicas.

Como muestra del interés sobre la cuestión, la ANECA analiza, teniendo en cuenta la dificultad de unificar la amplia oferta de estudios de posgrado, los ámbitos (cada uno, a su vez, engloba descriptores formativos distintos) con mayor frecuencia (véase tabla 19); aportando una idea de los campos que más se demandan en la actualidad, y que, por ello, deberían ser atendidos introduciéndolos en los procesos de mejora del título.

Tabla 19: Principales ámbitos de la formación de posgrado en Educación

ÁMBITOS DE FORMACIÓN	FRECUENCIA
Tecnologías de la información y la comunicación	22
Gestión de servicios sociales	17
Tercera edad	16
Familia	15
Intervención en necesidades educativas especiales	14
Interculturalidad	12
Formación de formadores	8
Menores	7
Gestión de organizaciones formativas (formales y no formales)	7
Animación sociocultural	7
Infancia	7
Inserción Laboral	5
Intervención en contextos sociocomunitarios	5
Lenguaje	2

Fuente: ANECA (2004, p. 133).

Estos resultados se han obtenido analizando todos los títulos de posgrado de nuestro sistema universitario que, a través de la formulación de descriptores comunes, se han agrupado en los catorce (14) ámbitos que se observan en la tabla. Como vemos, la

mayor frecuencia se encuentra ligada a ámbitos que podríamos considerar emergentes. El uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (22), los nuevos entornos sociales de intervención (17), la preocupación por una atención de calidad a las personas mayores (16), así como el nuevo eje educativo de trabajo que se ha creado en torno a la familia (15), constituyen ámbitos de interés para titulados y profesionales, consecuencia directa de los cambios sociales que se han ido sucediendo.

Es evidente que, en la actualidad, la formación de posgrado ha adquirido una gran importancia a nivel mundial. Las universidades tienen alumnos de diferentes edades, características y, sobre todo, con distintas motivaciones para estudiar un máster o un doctorado.

El mercado de los programas de máster es especialmente interesante dada la repercusión económica que tiene para el alumno el matricularse en el mismo, además de la relevancia de este tipo de formación para el futuro desempeño profesional (Sánchez Herrera, Pintado, Talledo, y Carcelén, 2009). Es destacable, asimismo, la diversidad de estos programas respecto a las características de los matriculados, que van desde recién licenciados que buscan ampliar sus estudios, hasta trabajadores que necesitan completar su formación por las nuevas exigencias laborales, sin olvidar que la preparación actual, desde el punto de vista profesional, es cada vez mayor.

El análisis de estos resultados también nos muestra una nueva estructura del mercado de trabajo, en la que individuos con perfiles distintos, demandan servicios diferentes, que acabarán por exigir una nueva adaptación de programas contenidos, metodologías y procedimientos que nada tendrán que ver con lo que ahora nos encontramos.

3.3.6. Criterios e indicadores de calidad de la titulación de Pedagogía

Frente a un período de cambios y búsqueda de la calidad como el que estamos viviendo actualmente en las universidades europeas, no es posible hablar de evaluación sin someter periódicamente a los agentes, procesos o resultados, a un control exhaustivo de eficacia y eficiencia (Sánchez Lissen, 2009). A priori, el objeto de las evaluaciones se centra en homogenizar los estándares de calidad, es decir, en encontrar elementos comunes que permitan valorar un título o institución. Puede ocurrir que lo que en una institución se observa como excelente, no lo sea

en igual medida para otras, lo que justifica la necesidad de establecer unos indicadores mínimos que nos ofrezcan conclusiones análogas desde cualquier perspectiva.

En el ámbito de la enseñanza superior, la *Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior* (RIACES) ha logrado unificar los fines y objetivos de un modelo de evaluación y acreditación de la calidad. Esta Red, que facilita la transferencia de conocimientos, se caracteriza por promover la cooperación, la práctica conjunta de proyectos, así como otras actividades que serán objeto de mejora en la enseñanza superior. Precisamente, en torno a esta cuestión, el *Glosario Internacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de la Educación Superior* ofrece una información exhaustiva sobre los objetivos de la Red, de sus actividades, proyectos desarrollados, así como los organismos y expertos que la integran. Entre sus objetivos destaca el de alcanzar la cohesión en materia de evaluación de la calidad al objeto de propiciar el reconocimiento de títulos e instituciones con el fin de favorecer la movilidad y el intercambio de estudiantes y profesores (RIACES, 2004). De este modo se apuesta por las instituciones vinculadas a la acreditación de la enseñanza superior y por el desarrollo de políticas educativas que promuevan la evaluación de los agentes que intervienen en la formación universitaria.

En el contexto europeo, los sistemas de acreditación, basados en mecanismos de garantía de calidad, tienen un papel esencial que se justifica en el proceso de construcción del EEES. El proceso de convergencia se sustenta en la necesidad de proximidad, de acercar la diversidad sin promover la unificación, lo que implica sistemas de garantía de la calidad que optimicen los niveles de confianza entre los diferentes sistemas y la medición de los resultados obtenidos.

Al respecto, en la *Declaración de Berlín* (2003), se propone que los sistemas de garantía de la calidad definan tanto la concreción y definición de los responsables implicados en los procesos a llevar a cabo y sus responsabilidades, como la evaluación de las titulaciones e instituciones y un sistema de acreditación y certificación. Además, se acuerda que sea la *European Network of Quality Assurance in Higher Education* (ENQA), a través de sus miembros y en cooperación con otros organismos, la que desarrollase un conjunto concertado de normas, procedimientos y directrices para la garantía de la calidad. Asimismo, se propone, que tanto este organismo, como las agencias

nacionales de evaluación de la calidad existentes en gran parte de los Estados miembros, contribuyan a la difusión de "buenas prácticas" en torno a esta cuestión.

Las agencias de acreditación son un elemento justificativo del carácter global de la educación y, en consecuencia, ayudan a establecer sistemas nacionales e internacionales de control de calidad. Estas se centran en la excelencia y calidad de la educación universitaria, convirtiéndose en un soporte básico para la rendición de cuentas, tanto de cara a la administración como a los ciudadanos o profesionales de distintos ámbitos. Son, además, un recurso fundamental para el establecimiento de unos estándares mínimos de calidad, constituyendo una señal inequívoca de rigor que genera coherencia entre los programas, formación y finalidades de la educación superior. Se trata de posibilitar nuevas relaciones entre universidad, sociedad y administración, esperando que de una buena sintonía entre ellos se logre un sistema de mayor calidad. No obstante, aunque la evaluación institucional y la acreditación comparten algunos objetivos, deben considerarse sus diferencias pues, si la finalidad de la primera es, como mantiene De Miguel (2000), el aseguramiento de la calidad, la de la segunda lo es el incremento de la transparencia social.

Desde el año 2002, en España, este tipo de procesos, los ha asumido la ANECA, como respuesta a las recomendaciones realizadas por las distintas declaraciones que se han ido sucediendo en torno al proceso de convergencia europea. Sus directrices han constituido el punto de partida para que cada institución universitaria desarrolle su propio SGC de la formación universitaria, en coherencia con lo recogido en la legislación vigente, concretamente por el *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre* (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2007), el cual fue ratificado y completado por el *Real Decreto 861/2010, de 2 de julio* (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2010c). Ambas disposiciones establecen que las memorias de título que se sometan a los procesos de verificación o acreditación contengan un apartado específico destinado al SGC, que puede elaborarse a nivel de universidad, centro o titulación.

Así, se dispone que cada institución garantice la calidad de la formación que imparte instaurando un *Sistema de Garantía Interna de la Calidad* (SGIC) que debe recoger, de un modo sistemático, las actividades que en el centro se desarrollen con la finalidad de potenciar la calidad y mejora continua de todos sus títulos oficiales, así como los servicios que ofrece. Con la incorporación de estrategias de revisión y mejora se facilita que cada centro pueda controlar sus actuaciones, revisarlas y redefinirlas según

las necesidades y expectativas de sus grupos de interés hasta lograr los resultados previstos. Ello requiere que en cada centro exista una Comisión de Garantía de la Calidad, constituida y regulada por la Junta Directiva, y que se encargue del seguimiento y garantía de la calidad de los títulos que se imparten en la institución, coordinando las tareas de planificación y seguimiento del SGIC. Para ello, necesita de criterios e indicadores claramente definidos que le permitan establecer procedimientos de evaluación de la calidad en base a los cuales establecer las propuestas de mejora pertinentes.

A pesar de que los procesos de calidad le corresponden, en primera instancia, a la institución universitaria, es la ANECA quien finalmente realiza la evaluación de las titulaciones mediante la verificación, modificación y acreditación de títulos. No obstante, algunas Comunidades Autónomas, han creado su propia agencia, asumiendo estas funciones y estableciendo sus indicadores. Como ejemplo, y teniendo en cuenta que lo que nos interesa es identificar qué criterios e indicadores son los que aseguran la calidad de un título como lo es el Grado en Pedagogía, hemos de recurrir, puesto que las Agencias Autonómicas se han creado con posterioridad al proceso de convergencia, al Libro Blanco del Grado en Pedagogía de la ANECA (2004), donde se establecen los criterios e indicadores de calidad propios de este título, dividiéndolos en dos grandes apartados:

- Criterios e indicadores relacionados con el desarrollo, es decir, a cómo se establecen y se ponen en marcha los diversos procesos. Estos indicadores permiten modificar y actuar sobre aquellos aspectos que no alcancen un nivel adecuado de calidad.
- Criterios e indicadores relacionados con los resultados, recogiendo y valorando los diferentes aspectos que permiten medir la eficacia y eficiencia de los resultados, la satisfacción de las personas intervinientes, así como el rendimiento académico logrado, no solo en referencia a su dimensión cognitiva, sino también en su dimensión emocional, interpersonal, social e institucional.

En referencia al primer apartado, la evaluación de la planificación y desarrollo del plan de formación de la titulación debe atender a los siguientes criterios e indicadores:

1. Existencia y adecuación de un plan estratégico de desarrollo de la titulación con constatación de misión, visión, metas, objetivos y recursos.

2. Existencia y adecuación de un plan de calidad de la titulación que incluya las políticas, mecanismos de evaluación y procedimientos para alcanzar los objetivos planificados.
3. Existencia de un plan de mejoras y desarrollo profesional del profesorado.
4. Existencia de procedimientos que permitan conocer la valoración de los estudiantes, profesores y administradores en relación con la titulación.
5. Existencia clara y definida del perfil académico profesional de la titulación, teniendo en cuenta lo siguiente:
    - Nivel de especificación en términos de competencias del perfil.
    - Grado de participación de los diferentes agentes externos e internos en la definición del perfil.
    - Grado de ajuste con los modelos de formación europeos.
6. Adecuación del programa de estudios en relación al perfil académico profesional, teniendo en cuenta lo siguiente:
    - Grado de adecuación de los contenidos y objetivos del programa al perfil de formación de la titulación.
    - Grado de adecuación de la estructura del programa al perfil de formación.
    - Grado de adecuación de las metodologías de aprendizaje y los procesos de evaluación.
    - Grado de coherencia entre la evaluación y las competencias establecidas.
7. Organización de la titulación en cuanto a:
    - Grado de adecuación con el sistema de créditos ECTS en cada curso y materia.
    - Grado de coordinación entre el área troncal y los itinerarios.
    - Grado de adecuación entre el plan de estudios y el prácticum.
8. Metodología docente en cuanto a:
    - Grado de adecuación de las metodologías docentes explicitadas en los programas y el perfil académico-profesional de la titulación.

- Grado de adecuación de las metodologías docentes explicitadas en los programas con el desarrollo académico.
- Nivel de uso de las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Grado de innovación de la titulación.

9. Acción tutorial académica en cuanto a:
    - Grado de adecuación de la organización de la tutoría docente a las necesidades y características de los estudiantes.
    - Grado de conocimiento y seguimiento del aprendizaje de los estudiantes por parte de los profesores.
10. Acción de orientación y tutoría en cuanto a:
    - Grado de planificación de los servicios de orientación.
    - Grado de adecuación de los servicios de orientación y tutoría a las necesidades y características de los estudiantes.
    - Nivel de acciones planificadas para facilitar las inserciones profesionales y laborales de los estudiantes.

Por su parte, el segundo de los apartados, sobre los resultados de la titulación, debe atender a los siguientes criterios e indicadores:

1. Tasa de rendimiento: se entiende como la ratio entre el número total de créditos superados por el estudiante y el número total de créditos en los que se ha matriculado en cada curso.
2. Tasa de éxito: se entiende como la ratio entre el número total de créditos superados por los estudiantes y el número total de créditos presentados a examen en cada curso.
3. Tasa de abandono: se entiende como la ratio entre el número total de estudiantes que continúan la titulación frente al número total de alumnos matriculados en cada curso.
4. Tasa de graduación: se entiende como la ratio entre el número total de estudiantes que finalizan la titulación en el tiempo de duración previsto frente al número total de estudiantes de nuevo ingreso.
5. Duración media de los estudios: se entiende como la duración media, en semestres, que los alumnos matriculados en una titulación necesitan para obtener el título.

6. Tasa de progreso normalizado: se entiende como la ratio entre el número total de créditos que ha superado un graduado y el número total de créditos de los que se ha matriculado a lo largo de sus estudios, incluyendo las veces que ha repetido.
7. Grado de satisfacción con los estudios: se entiende como el nivel de satisfacción de los estudiantes respecto de los estudios cursados al finalizar la titulación.
8. Grado de satisfacción de los egresados: se refiere al nivel de satisfacción que muestran los egresados con la formación recibida durante la titulación, a los dos y a los cinco años de haberse graduado.
9. Grado de inserción laboral: se entiende como el porcentaje de egresados que se insertan laboralmente a los dos y cinco años de haber finalizado los estudios.
10. Grado de inserción profesional: se entiende como el porcentaje de egresados que se insertan en puestos profesionales relacionados con los estudios cursados a los dos y cinco años de haber finalizado el título.
11. Perfeccionamiento profesional: se entiende como el porcentaje de estudiantes que continúan estudios de posgrado en los cinco años siguientes de haber egresado.
12. Grado de satisfacción de los profesores en cuanto a:
    - Grado de satisfacción de los profesores sobre el rendimiento académico de los estudiantes.
    - Grado de satisfacción de los profesores en relación con los recursos de aprendizaje que están a su disposición.
13. Grado de satisfacción de los estudiantes en cuanto a:
    - Grado de satisfacción de los estudiantes con la docencia recibida.
    - Grado de satisfacción de los estudiantes con la disponibilidad del profesorado.
14. Grado de satisfacción de las organizaciones de prácticas: se entiende como el nivel de satisfacción de los empleadores o responsables en centros externos con la formación y disposición de los estudiantes en prácticas.

Estos indicadores constituyen el referente básico en la evaluación de cualquier programa de formación pero, en particular, así se han diseñado para el Grado en Pedagogía. Su análisis corresponderá al centro en el que se imparta y será la Agencia

correspondiente, la encargada de comprobar que se cumplen unos mínimos de calidad durante los procesos de verificación, modificación y acreditación de títulos. La Comisión de Garantía de la Calidad, constituida como el máximo órgano responsable de este tema en cada institución universitaria, deberá evaluar cada uno de estos criterios para, en los citados procesos, proporcionar la información a la Agencia que corresponda.

Como muestra, y por contextualizar nuestro discurso, en el contexto gallego, el organismo encargado de realizar este proceso es la ACSUG. Con ella se crea un marco de colaboración y coordinación entre la administración, universidades gallegas y otros organismos de educación superior y evaluación de la calidad, tanto nacionales como internacionales, con el objetivo de intercambiar opiniones y aunar esfuerzos. Su misión fundamental es la de contribuir a la mejora de la calidad del SUG, para lo cual lleva a cabo acciones de elaboración de informes, evaluación, certificación y acreditación de las actividades desarrolladas por las universidades gallegas, especialmente las relacionadas con la docencia, investigación, transferencia de conocimiento y gestión.

La ACSUG, pretende ser un referente en cuanto a la garantía de calidad de las instituciones de educación superior del SUG, y lo ha conseguido, siendo reconocida en Galicia, España y a nivel internacional por su independencia, transparencia y credibilidad. Tanto es así que, desde su creación en el año 2001, ha obtenido diversas certificaciones nacionales e internacionales como *Applus*, *EMAS*, *AENOR*, *IQNet*, etc., convirtiéndose en la primera agencia de calidad universitaria en Europa que obtiene estas certificaciones.

En definitiva, es importante recordar que el propio concepto de calidad universitaria, así como las acciones que, en el marco del EEES, se han puesto en marcha para la mejora de dicha calidad, están al servicio de unos objetivos asignados a la educación superior por el conjunto de los países que han acordado formar este espacio común (ANECA, 2015). Es innegable que el EEES se ha convertido en un referente mundial en materia de calidad de las enseñanzas universitarias. Un importante logro que se ha conseguido gracias al esfuerzo de muchos agentes implicados, entre los que, sin duda, se encuentran las universidades. La garantía de la calidad ha tomado un protagonismo propio a la hora de generar confianza sobre las actuaciones de las universidades de los diferentes países del EEES en el contexto

europeo e internacional (Ministros europeos de educación superior, 2012), así como a la hora de facilitar una apropiada rendición de cuentas a la sociedad y de establecer mecanismos propios de revisión para la mejora continua en las universidades y, en la misma línea, en las agencias de evaluación de la calidad.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 4

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 4. EL PERFIL PROFESIONAL DEL PEDAGOGO

4.1. PERFILES FORMATIVO – PROFESIONALES DEL PEDAGOGO

4.1.1. Perfiles formativos de los titulados en Pedagogía

Después de más de una década desde que se iniciara el *Plan Bolonia* (1999) y tras años de vigencia e implementación en las universidades europeas, la atención se dirige ahora hacia la consolidación de una educación superior de calidad que responda a las exigencias de una sociedad del conocimiento en constante cambio y evolución.

La universidad actual convive con la sensación inquietante de que los cambios sociales se desarrollan a un ritmo al que su capacidad resolutiva no es capaz de responder. En este contexto, se espera de los estudiantes competencias que ajusten o afronten la gran variabilidad de situaciones caracterizadas por su continua transformación. Los cambios sociales que se han producido en el conjunto de las sociedades occidentales han sido profundos y han afectado intensamente al mercado de trabajo, la economía y los estilos de vida de los ciudadanos.

Estos cambios demandan en las instituciones educativas una renovada configuración de la profesionalidad (Echeverría, 2001). Se han generado nuevos contenidos, medios, métodos y formas sociales de trabajo (Gibson, 2000) que requieren de una gran capacidad de adaptación para asumir funciones que no estaban previstas. En este sentido, el EEES ha supuesto la trasformación de los procesos organizativos y pedagógicos de la universidad, buscando, entre otras cosas, una mejora de la calidad docente, un mayor acercamiento de la universidad al mercado laboral y el desarrollo de determinadas competencias que impulsan la empleabilidad (Masjuán, 2008).

Ante este escenario, la universidad habrá de considerar todos estos elementos a la hora de diseñar sus propuestas formativas. Cualquier modificación de la actual formación superior no debe quedar en una simple transformación de lo ya existente en tanto que, y siguiendo a Rué (2007), para que lo nuevo lo sea realmente, se debe asumir un cambio en la consideración de lo que es el foco de dicha formación. La verdadera razón para fundamentar el cambio hacia un modelo educativo más dinámico es que su impulso y sentido, como toda gran transformación, no provenga del propio mundo académico, sino de las enormes modificaciones sociales y productivas observadas durante la última década.

Este nuevo contexto, propio de la sociedad del conocimiento, surge asociado a dos grandes perfiles educativos: el concepto de aprendizaje dinámico y el de aprendizaje para

toda la vida, ambos vinculados de manera transversal a la incorporación y uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y a la participación crítica y responsable para reaccionar ante las transformaciones y los desajustes que la nueva situación produce (ANECA, 2004). Así, el impulso y desarrollo de estos ejes corresponde a los profesionales de la educación como perfiles cualificados para trabajar en diversos contextos. Algo que se debe, en parte, a la importancia que han ido adquiriendo la educación y la formación dentro del marco de políticas sociales y económicas más integradoras en la Unión Europea.

Dentro de las Ciencias de la Educación, la Pedagogía, como uno de sus ámbitos más concretos, debe prestar especial atención al ajuste existente entre la formación proporcionada por la universidad y las necesidades que provienen de su entorno, pues, independientemente del escenario formativo en el que nos situemos, esta tendrá que tener presente, entre otros factores, las nuevas y cambiantes demandas del mercado de trabajo. Ello le permite identificar los perfiles profesionales requeridos, pero también, los posibles perfiles que aún no se han abierto en el mercado y que podrán llegar a ser deseables pues, como ya dijimos, la mayor preocupación del sistema universitario es la aparición de cambios para los que aún no está preparada.

Un ejemplo lo constituyen los *Nuevos Yacimiento de Empleo*, concepto que surge en los años 90, y que el *Libro Blanco: Crecimiento, Competitividad y Empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI* (Comisión Europea, 1993), define como el conjunto de actividades económicas dirigidas a satisfacer las nuevas necesidades sociales como instrumento de regulación de la economía. En el mismo, se señalan cuatro características fundamentales para definir estos yacimientos de empleo:

- Cubrir necesidades sociales.
- Configurarse en mercados incompletos.
- Tener un ámbito de prestación o de producción definido.
- Ser potencialmente generadores de puestos de trabajo.

Determinar cuáles son los saberes necesarios para formar jóvenes capaces de afrontar los problemas de nuestro siglo, ha sido objeto de un amplio debate en Europa durante los últimos años (Arbizu et al., 2012; Delors, 1996; OCDE, 2005; Rychen & Salganik, 2003; Teijeiro, Rungo, & Freire, 2013). La configuración de los planes de

estudio en torno a perfiles formativos coherentes con las necesidades actuales conlleva la planificación de una enseñanza basada en las competencias que se derivan del establecimiento de los perfiles anteriores, la utilización de diferentes metodologías didácticas, la diversificación de los sistemas de evaluación y el desarrollo de un sistema de seguimiento y apoyo al estudiante como principal protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De este modo, definir los diversos perfiles formativos de cada titulación es un requisito indispensable para identificar, en el nuevo marco de la educación superior, las competencias que facilitan una buena inserción de los graduados en el mundo social y laboral (González Lorente, Martínez Clares, y González Morga, 2015). En similar coyuntura, podemos entender el perfil formativo como un conjunto de información y conocimientos que permiten configurar el plan de estudios de un determinado título y que, establecido en forma de itinerarios y materias, permiten al estudiante adquirir una serie de habilidades, destrezas, actitudes y valores propios de su campo de trabajo. A partir de esta definición, el perfil formativo debe ser el punto de partida en la unión entre el sistema educativo y el productivo, ya que este último va a evolucionar siempre a una velocidad mayor.

A la hora de definir finalidades y objetivos de la formación deberemos centrarnos en dos aspectos fundamentales: los nuevos contextos formativos y las características de una oferta formativa más abierta, versátil y polivalente, configurada sobre la base de diferentes itinerarios o dimensiones, pero no sobre acciones formativas inconexas. Las nuevas demandas de formación, en base a las que configurar itinerarios formativos consistentes, no se basan tanto en planteamientos de carácter teórico sino en la necesidad de elaborar procesos de detección de necesidades, con cierta garantía de fiabilidad y rigor. Estos han de ser procesos sistemáticos y científicos, que permitan identificar, en todo momento, cuáles son las exigencias actuales, así como las necesidades en un futuro al objeto de definir y configurar itinerarios formativos que puedan responder ante los cambios que se vayan produciendo.

Además, la flexibilidad que ha proporcionado el EEES en la configuración de los planes de estudio, ha dado margen a las universidades a la hora de definir sus propios itinerarios académicos. Ello nos sitúa ante diferentes perfiles formativos para una misma titulación; es decir, el mismo título de grado en España, tiene tantos perfiles formativos

como universidades que lo imparten. No obstante, se pueden apreciar rasgos comunes, o bloques troncales, que todas han de compartir.

Volviendo al campo de la Pedagogía, y teniendo en cuenta lo anterior, la definición de perfiles formativos ha de realizarse desde la troncalidad del título, y habremos de recoger casos concretos si lo que queremos observar es su especificidad en un contexto determinado. En estos términos, la ANECA (2004), en su proceso de definición del Grado en Pedagogía, analizó un total de sesenta y siete (67) títulos con la finalidad de aproximarse a sus perfiles formativos. Al examinar la información disponible, se vio en la necesidad de sintetizarla creando bloques. Estas agrupaciones temáticas o, simplemente áreas, no deben considerarse, *sensu estricto*, itinerarios formativos pues, dependiendo del contexto en el que se localicen, pueden hacer referencia a ámbitos de actuación, funciones a desempeñar, campos de estudio, etc. En general, se han extraído de los apartados *perfiles del título* y *contenidos académicos*, aunque también se han inferido de la descripción general de las titulaciones, de sus finalidades y objetivos o, en otros casos, del examen detallado del currículum y planes de estudio. Los perfiles identificados han sido los siguientes:

- Primer perfil: formado por todo lo relativo a las necesidades educativas especiales (psíquicas, físicas, sensoriales y motrices), la pedagogía terapéutica y las dificultades del lenguaje.
- Segundo perfil: formado por el ámbito de la orientación escolar y la tutoría.
- Tercer perfil: formado por lo que se ha denominado pedagogía infantil y, bajo el mismo, se consideran las cuestiones relativas a la infancia y su bienestar, pero no en lo concerniente a las escuelas infantiles.
- Cuarto perfil: formado por las temáticas de dirección, organización y gestión de instituciones educativas.
- Quinto perfil: formado por lo que se ha denominado el ámbito de la especialización didáctica, tanto escolar como no escolar. Aquí se consideran cuestiones como el diseño y evaluación de recursos y medios, las tareas de innovación y el trabajo en ámbitos como el mundo editorial.
- Sexto perfil: formado por todo lo relativo a las tecnologías y medios de comunicación.

- Séptimo perfil: formado por todo lo dedicado al desarrollo comunitario (tareas de dinamización y animación sociocultural), el trabajo en el área de la cultura y de la educación no formal (tiempo libre, actividades extraescolares, ludotecas, museos y educación ambiental).
- Octavo perfil: de carácter más específico y centrado en la educación permanente y de adultos.
- Noveno perfil: formado por lo que se ha denominado educación especializada y atención a las discapacidades sociales. Bajo el mismo, se recogen cuestiones ligadas a las tareas de prevención, orientación y atención social. Incluye igualmente, la pedagogía institucional (actuación en hospitales, centros de menores y centros penitenciarios).
- Décimo perfil: formado por todo lo que tiene que ver con la educación para la salud (incluye salud mental).
- Undécimo perfil: se refiere a la formación en las organizaciones, así como a la orientación e inserción profesional y laboral.

Estos constituyen, de un modo global, los perfiles o itinerarios sobre los que diseñar el Grado en Pedagogía. Los títulos, que bajo esta definición se organicen, habrán de considerar un diseño abierto (que integre todos y cada uno de los anteriores perfiles) y dinámico, pues con el diseño de un título no termina nada, sino que empieza un necesario contraste entre teoría y práctica para recomponer y mejorar su diseño en el tiempo. Del mismo modo, los diversos itinerarios deberán estar en permanente contacto con la realidad social, ofreciendo respuestas coherentes con las demandas del sector productivo, acomodando los contenidos a los ámbitos emergentes, conectando la formación de los estudiantes con entornos reales de aprendizaje y generando competencias que favorezcan la adaptación a un contexto en permanente cambio.

Considerando, como ya apuntamos, que cada universidad realiza su propia definición de perfiles en base a las necesidades del entorno en el que está inmersa y, con el objetivo de examinar cómo se distribuyen los perfiles recogidos en el diseño de un plan de estudios concreto, recurrimos al Grado en Pedagogía de la Universidad de Santiago de Compostela. Utilizando como referente las diversas materias que componen este grado,

analizamos en qué medida contribuyen a desarrollar los perfiles formativos propuestos por la ANECA (2004) para este título (véase tabla 20).

Tabla 20: Correspondencia entre perfiles formativos y materias del Grado en Pedagogía-USC

	PERFILES FORMATIVOS	MATERIAS
EDUCATIVO	**Perfil 1:** Necesidades educativas especiales, pedagogía terapéutica y lenguaje.	▪ Educación Especial ▪ Dificultades de aprendizaje escolar ▪ Diagnóstico pedagógico
	Perfil 2: Orientación escolar y tutoría.	▪ Orientación Educativa
	Perfil 3: Pedagogía Infantil (infancia y bienestar).	▪ Psicología del Desarrollo ▪ Pedagogía familiar
	Perfil 4: Dirección, organización y gestión de instituciones educativas.	▪ Contextos Educativos ▪ Organización de Centros Educativos ▪ Dir., Org. y Gestión de Instituciones Educativas ▪ Formación y desarrollo profesional del prof. ▪ Evaluación de servicios e instituciones educativas
	Perfil 5: Especialización didáctica escolar y no escolar (editoriales, diseño y evaluación de recursos y medios) e innovación.	▪ Diseño e implement. de planes y progr. de form. ▪ Técnicas de educación y formación en grupo ▪ Diseño y evaluación de materiales didácticos ▪ Evaluación de programas ▪ Documentación e información educativa
	Perfil 6: Tecnologías y medios de comunicación.	▪ Tecnología Educativa ▪ Formación en red ▪ Multimedia y software educativo
SOCIAL	**Perfil 7:** Desarrollo comunitario, dinamización, animación sociocultural y educación no formal.	▪ Educ. Ambiental y cultura de la Sostenibilidad ▪ Pedagogía social ▪ Pedagogía intercultural ▪ Educación y Sociedad en Galicia ▪ Políticas socioeducativas y derechos humanos
	Perfil 8: Educación permanente y de adultos.	▪ Educación a lo largo de la vida
	Perfil 9: Educación especializada.	▪ Pedagogía hospitalaria ▪ Pedagogía penitenciaria
	Perfil 10: Educación para la salud.	
LABORAL	**Perfil 11:** Orientación e inserción profesional y laboral.	▪ Formación y recursos humanos ▪ Pedagogía Laboral ▪ Orientación Profesional
BLOQUE TRONCAL		▪ Antropología de la Educación ▪ Sociología de la Educación ▪ Política y legislación educativas ▪ Educación Comparada ▪ Psicología Social de la Educación ▪ Economía de la Educación ▪ Metodología de la Invest. en CCSS y de la Educ. ▪ Investigación Educativa ▪ Teoría de la Educación ▪ Didáctica ▪ Historia de la Educación ▪ Prácticum ▪ Trabajo fin de grado

Si bien es cierto que existe un bloque troncal que recoge todas aquellas materias que, por su carácter más básico, son transversales a todos los perfiles, el plan de estudios

del Grado en Pedagogía de la Universidad de Santiago de Compostela presenta una clara orientación hacia al ámbito estrictamente educativo, en tanto que un número importante de materias (16), se suscriben a perfiles formativos propios de la educación reglada. Esta situación, no deja de ser la señal de los vínculos tradicionales que la pedagogía ha mantenido con el sistema escolar, sin considerar que la formación es un concepto que se ha ampliado en los últimos años más allá de las coordenadas de espacio y tiempo establecidas.

De acuerdo con esto, cabría esperar una mayor consistencia en ámbitos emergentes de su campo de trabajo como son la educación para la salud (0), la educación de adultos (1), o aquellos ámbitos que tienen que ver con la educación especializada (2). El escaso desarrollo de alguno de estos perfiles incide directamente sobre la competencia del egresado para desarrollarse en determinados contextos. Esto, a su vez, provoca que el centro de atención, a la hora de insertarse en el mercado de trabajo, gire en torno a un número reducido de salidas profesionales, en su mayoría ligadas a la educación formal, pues el egresado percibe un dominio mayor de los procedimientos ligados a ese ámbito.

Para ello, habrá de aumentar el dinamismo de las materias que componen el plan de estudios que, aun situadas en un determinado perfil, pueden satisfacer las necesidades formativas de otro. Los perfiles, que deben analizarse desde un punto de vista interdependiente, han de plantear la organización y gestión de la formación, no como necesidades coyunturales, sino como nuevas necesidades de planificar estratégicamente los programas formativos, creando estructuras más modernas y planteando una diferente gestión de los mismos. En esta línea, el *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva* (Comisión Europea, 1995), puso de manifiesto que los cambios que se producen generan nuevas necesidades de formación ante las que se espera una respuesta y ella depende del dinamismo con el que planifiquemos la acción formativa.

4.1.2. Perfiles profesionales de los titulados en Pedagogía

Una vez delimitados con claridad los diversos perfiles formativos a los que atiende el Grado en Pedagogía, es momento de profundizar en su figura profesional. Ello nos obliga a partir de la premisa de que el pedagogo, a diferencia de otros graduados, configura su perfil profesional una vez se encuentra inmerso en un determinado puesto de trabajo. Lo que se quiere decir es que la capacidad de adaptación de este profesional a

sus posibles contextos de referencia es sustancialmente elevada si lo comparamos con otros profesionales.

Para definir el perfil profesional de este titulado resulta imprescindible partir de las disposiciones del *Real Decreto 915/1992, de 17 de julio*, al que ya hemos hecho referencia, y que recoge lo siguiente:

> Los estudios de Pedagogía conducentes a la obtención de esta titulación deben proporcionar la formación teórica y práctica necesaria para el análisis, la intervención y el desarrollo de sistemas y procesos educativos en la organización y la administración del sistema educativo, en las prácticas de las instituciones escolares y en las diversas agencias de educación no formal (Ministerio de Educación y Ciencia, 1992, pp. 29805-29806).

Los pedagogos serían, de este modo, expertos en sistemas y procesos educativos que deberían sentirse capaces, y siguiendo la perspectiva que aporta Riera (2004), para:

- Analizar aspectos que conforman situaciones educativas en diferentes contextos.
- Diseñar programas, acciones y proyectos adaptados a diversos contextos educativos.
- Realizar un seguimiento y evaluación de los programas, acciones y proyectos diseñados e implementados para cada contexto educativo.

A pesar de que el perfil profesional del pedagogo es amplio y se desarrolla en múltiples campos, nos enfrentamos a una realidad social donde esta figura no es del todo conocida y pocas veces demandada (Jiménez Vivas, 2005). Analizar, proponer y orientar sobre los perfiles profesionales de mayor demanda en la actualidad, así como el contexto social en el que se desarrollan, debe ser un objetivo importante para cualquier titulación universitaria que busque formar profesionales capaces y competentes.

Así, plantearse el perfil profesional del pedagogo no es tarea fácil en tanto que, en su campo de actuación, proliferan todo un conjunto de profesionales con funciones y tareas definidas dentro del quehacer pedagógico-organizativo. En este sentido, no hemos de entender el perfil profesional como el referente de la formación a realizar, sino como el resultado de las necesidades que se esperan satisfacer. Una clara referencia sobre la configuración de los distintos perfiles profesionales del pedagogo es la que se recoge en el trabajo coordinado por Bordas, Cabrera, Fortuny, y Rodríguez

Lajo (1995), al identificar, como los principales, al pedagogo en la educación especializada; en el tiempo libre y animación sociocultural; en la enseñanza reglada, en las editoriales, en los ayuntamientos, en la formación para la tercera edad, en la empresa y en la producción de recursos tecnológicos; observándose una clara correspondencia con los perfiles formativos recogidos en el apartado anterior. Teniendo en cuenta la generalidad de los perfiles ahora expuestos, sería conveniente pensar en subperfiles que, de un modo u otro, especifican la actividad profesional del pedagogo en diferentes contextos.

Considerando lo anterior, recurrimos ahora a trabajos más precisos (ANECA, 2004; Millán, 1994; UNED, 2011) que establecen, de manera más concreta, los perfiles profesionales para el graduado en Pedagogía:

1. **Especialista en atención educativa a la diversidad:** profesional con los conocimientos necesarios para medir, diagnosticar y evaluar necesidades educativas diferenciales de individuos y grupos, atendiendo al diseño, evaluación y seguimiento de programas de aprendizaje personalizados.
2. **Educador ambiental:** profesional que se encarga de diseñar la respuesta educativa a la problemática ambiental en sus diversas manifestaciones, utilizando conocimientos, instrumentos y estrategias de carácter socioeducativo para modificar las pautas de representación del ambiente, valores y comportamientos individuales y colectivos, con la finalidad de crear un marco de relaciones persona-ambiente más sostenible.
3. **Dirección de centros e instituciones educativas:** profesional que dirige centros e instituciones educativas, impulsando procesos de innovación y mediando entre los agentes de la comunidad educativa para lo que habrá de disponer de técnicas de gestión, habilidades sociales, capacidad de resolución de conflictos y trabajo en equipo, visión amplia del sistema educativo y conocimiento de metodologías y modelos curriculares.
4. **Inspector y supervisor de la administración educativa:** profesional que actúa como inspector y supervisor de la administración educativa realizando tareas de carácter administrativo de nivel superior, relativas al asesoramiento en la toma de decisiones y la planificación, organización, supervisión y control de los sistemas de educación y formación.

5. **Evaluador de sistemas, instituciones y políticas educativas:** profesional que actúa como evaluador de sistemas, instituciones y políticas educativas, requiriendo de una visión fundamentada de su función basada en el conocimiento preciso de las variables que intervienen en el funcionamiento de los centros y sistemas, las principales tendencias y experiencias internacionales de evaluación, así como el dominio de procedimientos cuantitativos y cualitativos.

6. **Orientador (personal, académico, profesional, familiar y laboral):** profesional capaz de desarrollar programas y servicios de asesoramiento y apoyo a personas y colectivos implicados en procesos de formación que permitan resolver dificultades asociadas a la elección de actividades educativas y formativas, así como al desarrollo personal, considerando las características de la persona en cualquiera de sus contextos (académico, profesional, familiar o laboral).

7. **Diseñador y evaluador de procesos de enseñanza aprendizaje:** profesional encargado de planificar procesos de enseñanza-aprendizaje en relación a distintos ámbitos o niveles, diseñando proyectos, programas y acciones de carácter educativo y formativo, así como su evaluación.

8. **Diseñador y evaluador de recursos didácticos y tecnológicos y multimedia:** profesional que participa y/o coordina equipos de diseño, producción y evaluación de recursos didácticos y multimedia en diferentes soportes y lenguajes, garantizando su adecuación a los usuarios y contextos en los que dichos recursos se usan.

9. **Consultor y gestor de formación de las organizaciones:** profesional que evalúa el contexto organizacional, así como a los trabajadores, asesorando y aplicando programas para el desarrollo profesional. También, organiza y coordina los recursos de formación; utiliza técnicas de planificación, asignación de objetivos y control; y garantiza la consonancia de las actividades de formación con la política de la empresa.

10. **Formador de formadores:** profesional que debe analizar las necesidades de aprendizaje, diseñar en equipo programas de intervención, planificar acciones formativas, gestionar recursos,

evaluar niveles de transferencia de los aprendizajes y establecer recomendaciones de mejora a fin de contribuir al aumento de la calidad del proceso formativo.

11. **Técnico en actividades extraescolares:** profesional que dirige y diseña planes, programas y herramientas para actividades extraescolares en colegios, centros culturales, ayuntamientos y otras instituciones.
12. **Agente de igualdad de oportunidades:** profesional que diseña, dirige, coordina, dinamiza, implementa, gestiona y evalúa planes, programas, proyectos y campañas de acción positiva en relación a la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en diferentes áreas y escenarios profesionales.
13. **Técnico en programas de animación a la lectura:** profesional que planifica, pone en marcha y evalúa programas y actividades de promoción de la lectura con el objetivo de animar a la población, principalmente infantil, a desarrollar hábitos de lectura y expresión literaria, así como contribuir a la promoción de capacidades que permitan abordar todo tipo de textos informativos, científicos, literarios, y de otra índole, desde un punto de vista crítico.
14. **Animador sociocultural:** profesional que planifica, gestiona y coordina programas culturales para la comunidad en relación a la recuperación y mantenimiento de tradiciones culturales y promoción del asociacionismo, con la finalidad de fomentar las relaciones interpersonales y la participación de la sociedad civil en actividades culturales.
15. **Director de empresas o entidades de servicios sociales:** profesional que coordina, organiza y supervisa recursos humanos y técnicos, así como la gestión de los programas y equipamientos en organizaciones, públicas o privadas, especializadas en la atención a personas mayores, inmigrantes, y personas con discapacidad, entre otras.
16. **Director de recursos humanos:** profesional que diseña e implementa políticas de personal con el objetivo de conseguir un equipo humano adecuado, que se encuentre motivado y se comprometa con los objetivos

corporativos de la empresa. Maneja la estrategia, el negocio, la misión y la filosofía de la compañía, estando en permanente contacto con la dirección general y mandos intermedios para gestionar eficazmente su trabajo.

17. **Especialista en diseño y elaboración de materiales didácticos:** profesional que elabora herramientas impresas, audiovisuales o multimedia que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje y sirven como apoyo al desarrollo de programas educativos ante una necesidad que se ha detectado previamente.
18. **Educador de menores:** profesional que atiende a niños, adolescentes y jóvenes que residen en centros de protección de menores (dependen de las Comunidades Autónomas) o en centros de internamiento de menores (jóvenes que se enfrentan a alguna medida judicial).
19. **Educador en medio abierto:** Profesional que interviene en contextos no formales y se especializa en el trabajo en medios abiertos, diseñando y ejecutando proyectos socioeducativos dirigidos, principalmente, a jóvenes y menores en riesgo de exclusión.
20. **Educador familiar:** profesional que interviene de forma técnica en la planificación, ejecución y evaluación de programas de intervención con familias que presentan problemas de convivencia, desestructuradas o que se encuentran en riesgo de exclusión social.
21. **Educador para la salud:** profesional que pone en marcha actividades educativas dirigidas a lograr una mayor concienciación sobre la mejora de las condiciones de vida y salud, hábitos de consumo, o educación sexual.
22. **Educador social:** profesional que desarrolla su actividad en el ámbito de la educación no formal y que se dirige a la atención de necesidades de integración, individual o comunitaria, de colectivos en situación de dificultad, aumentando su socialización y participación social.
23. **Educador:** profesional que desarrolla actividades cuya finalidad, en la educación no reglada, es ayudar a los sujetos a adaptarse e integrarse en su entorno social, político, económico y cultural.

24. **Técnico de empleo e inserción laboral:** profesional que participa en programas y acciones dirigidas a la inserción laboral de personas desempleadas en general y de aquellas con especiales dificultades (jóvenes, mayores de 45 años, inmigrantes, personas con discapacidad, etc.).
25. **Entrenador laboral:** profesional que trabaja como orientador, asesor, o entrenador personal de un empleado, directivo, persona desempleada, estudiante, u otros, que atraviesan un momento de transición, cambio o crecimiento laboral.
26. **Gerontólogo:** profesional que gestiona todo lo que tiene que ver con la vejez desde una perspectiva, fundamentalmente, social, sobre aspectos como la salud y nutrición, vivienda y medio ambiente, familia y bienestar social, economía y educación, por decir algunos.
27. **Gestor cultural:** profesional que se dedica, tanto a la promoción y difusión de la cultura (producción, distribución, difusión, consumo cultural y formación), como al desarrollo de tareas de análisis y diseño de planes y programas culturales.
28. **Informador juvenil:** profesional que desarrolla tareas de búsqueda, elaboración y difusión de información para la población juvenil de un territorio acerca de dudas e interrogantes sobre temas como actividades culturales y deportivas, asociacionismo juvenil, ofertas de empleo y programas e iniciativas comunitarias.
29. **Interprete de lengua de signos:** profesional que facilita la comunicación entre personas con dificultades auditivas y oyentes, tanto de forma individual, como colectiva, ateniéndose en todo momento al código deontológico en la realización de su trabajo.
30. **Jefe de personal:** profesional responsable de implantar y desarrollar las políticas de personal en las empresas, aplicando, para ello, estrategias de dirección en recursos humanos entre las que destacan: selección y contratación de personal, coordinación de la gestión administrativa de personal, formación, motivación y evaluación de personal.

31. **Educador en ludoteca:** profesional que trabaja en el ámbito del tiempo libre como dimensión cultural y educativa dentro de un espacio o local llamado ludoteca.
32. **Mediador familiar:** profesional que interviene de un modo imparcial en los conflictos familiares, ayudando a las diferentes partes a alcanzar compromisos y acuerdos satisfactorios, equilibrados y equitativos, fomentando la estabilidad.
33. **Mediador intercultural:** profesional que se encarga del uso de recursos para gestionar la diversidad cultural en diferentes ámbitos sociales, ejecutando acciones dirigidas a favorecer el proceso de adaptación e integración de personas inmigrantes recién llegadas a un territorio con el objetivo de evitar la posible aparición de conflictos.
34. **Mediador laboral:** profesional que interviene en la resolución de conflictos laborales surgidos entre empresarios y trabajadores a través de acciones diseñadas para ello.
35. **Orientador escolar:** profesional que en la institución educativa realiza un servicio técnico, personal y sistemático de acompañamiento al alumno a fin de ayudarlo a resolver los problemas que la vida académica le plantea.
36. **Orientador familiar:** profesional que se encarga de mostrar y potenciar el uso de recursos de pareja adecuados para mejorar la calidad de las relaciones familiares, así como para evitar y superar situaciones de crisis.
37. **Orientador laboral:** profesional que diseña itinerarios de inserción y de conciliación vida-trabajo atendiendo, tanto a personas con dificultades específicas de acceso y permanencia en el mercado laboral, como a la población general en la transición a un primer empleo, del paro al empleo o del empleo precario al estable.
38. **Técnico en planificación y gestión de servicios sociales y asistenciales:** profesional que planifica y gestiona los servicios y actuaciones sociales que tienen por finalidad fomentar el desarrollo del bienestar social de los ciudadanos.

39. **Técnico en recursos humanos:** profesional que se encarga de optimizar el uso eficiente de los recursos humanos en la empresa, responsabilizándose del análisis y descripción de los puestos de trabajo; la elaboración de planes de promoción, formación y mejora; la selección de personal; la evaluación del rendimiento y satisfacción de los trabajadores; y la colaboración con los responsables de la empresa para el intercambio de información.

40. **Técnico en selección de personal:** profesional responsable de seleccionar personal en una empresa, elaborando perfiles de candidatos, realizando su preselección, entrevistándolos y utilizando, cuando fuese necesario, otras pruebas de evaluación.

Son muchos los perfiles que configuran las salidas profesionales del graduado en Pedagogía, lo que no quiere decir que sus posibilidades de acceso a un empleo sean mayores. Por el contrario, puede entenderse que la formación proporcionada es dispersa y que en nada contribuye a desarrollar perfiles profesionales consistentes. Ello queda plasmado en los planes de estudio que, como veíamos en el apartado anterior, habría perfiles o itinerarios para los que no se establecía formación específica, aun cuando algunos de estos constituyen ámbitos emergentes con salidas profesionales claramente definidas.

En suma, en muchos de ellos podemos observar un solapamiento de funciones que son causa, en parte, de la disparidad de perfiles para atender cuestiones similares en organizaciones distintas o, en otros casos, a la necesidad de asumir en un determinado contexto, funciones propias de varios perfiles. También, la especificidad de las empresas, en cuanto a la organización de sus recursos humanos, puede influir en la configuración de los perfiles que en ella se desarrollan, provocando una adaptación de los ya existentes o generando nuevas necesidades formativas que acaben por constituirse en otros nuevos.

Del mismo modo, las funciones a desempeñar en un puesto de trabajo dependen del nivel de cualificación de los egresados para responder satisfactoriamente ante las mismas. En este sentido, ha de ser cuestión de especial seguimiento, la adaptación de estos perfiles al mercado laboral, pues de ello depende que la formación que imparten las universidades correlacione positivamente con las demandas que en el sector empresarial se generan y, por tanto, que los perfiles para los que se forma, sean coherentes con los

que se esperan, a fin de no terminar, como sucede en la actualidad, recurriendo a otras figuras profesionales.

4.1.3. Funciones propias de los perfiles de los titulados en Pedagogía

Las funciones específicas a desarrollar por un graduado en Pedagogía se sitúan en un abanico muy amplio de contextos laborales. El tipo de trabajo para este profesional se concreta en varios campos que van desde el ámbito de la pedagogía escolar hasta el de la pedagogía social y laboral. El número de perfiles que hemos identificado nos obliga a referirnos a sus funciones desde un punto de vista general ya que se forman en un determinado contexto y, naturalmente, la disparidad de contextos es muy extensa. Si decidiésemos preguntarles a los estudiantes de cualquier facultad universitaria dónde se imparten estos estudios, o cuáles son las actividades que desarrollan en el mercado de trabajo, nos daríamos cuenta del desconocimiento existente sobre sus principales funciones y ámbitos de referencia.

Esta indefinición es consecuencia de múltiples factores, pero el que parece tener mejor acogida en la comunidad académica es el que se refiere a la evolución e historia de esta titulación en nuestro país. Tal como afirma García Carrasco (1983), la pedagogía se institucionaliza y se hace visible a la sociedad gracias a su presencia en el sistema universitario, inicialmente vinculada a la filosofía y, solo en algunos casos, a actuaciones de difusión específicamente "pedagógicas", por más que su conversión en saber propio no haya conllevado su clarificación, tanto funcional como profesional.

Pero esta indefinición no pertenece exclusivamente a la visión que el alumnado posee sobre su formación, sino que es fácilmente observable en la variedad de estudios existentes sobre las funciones de este profesional. Tengamos presentes las tan diferentes clasificaciones a cargo de Collados (1996); Moratino (1986); y Quintana (1985). En general, recogiendo lo que aporta cada una de estas clasificaciones podríamos establecer como principales funciones las siguientes: asesoramiento y orientación a diversos organismos o agentes; planificación y organización de planes, programas, proyectos, actividades o recursos; formación en diversos contextos y para diferentes instituciones, organizaciones y agentes; gestión y evaluación de planes, programas, proyectos y la actividad realizada por diversos organismos e instituciones; diseño y elaboración de materiales o recursos de muy diferente tipología destinados a la mejora del quehacer pedagógico e intervención socioeducativa en diversos contextos y de distintas características.

Tratando de ser más explícitos, proponemos la clasificación de Tejada (2001) en tanto presenta la información de un modo más claro y agrupada por bloques, facilitando su comprensión (véase tabla 21).

Tabla 21: Funciones y tareas propias de los titulados en Pedagogía

RESPECTO A LA FUNCIÓN DIDÁCTICA
▪ En la *docencia*; desarrollo curricular, diseño de materiales y alfabetización. ▪ En la *formación de formadores*; diseño curricular, detección de necesidades de formación, diseño de materiales y alfabetización. ▪ Como *responsables de la formación*; diseño curricular, detección de necesidades de formación, planificación de actividades extraescolares, diseño de materiales y establecimiento de perfiles profesionales. ▪ En la *organización de servicios*; diseño curricular, planificación de niveles educativos, planificación de actividades extraescolares, planificación de detección de necesidades de formación y diseño de materiales. ▪ En la *organización de producción*; diseño curricular, detección de necesidades de formación y diseño de materiales.
RESPECTO A LA FUNCIÓN EVALUADORA
▪ En la *formación de formadores*; detección de necesidades de formación. Así como en los ámbitos de organización de servicios, organización de producción y responsables de formación.
RESPECTO A LA FUNCIÓN ORGANIZATIVA
▪ En el *centro escolar*; el pedagogo desarrollaría tareas de coordinación docente, participación en la elaboración del proyecto educativo (PE), organización de escuelas de madres y padres, asesoramiento a madres y padres, dirección de centros educativos y coordinación de estudios. ▪ En los *centros de educación especial*, *de formación de adultos u otros*; coordinación docente, participación en la elaboración del PE, dirección de centros y coordinación de estudios. ▪ Como *responsable de formación*; coordinación docente, elaboración de programas de actualización y formación continua, planificación de actividades extraescolares, participación en la elaboración del PE y coordinación de estudios. ▪ En la *organización de servicios*; definir programas de actualización y formación continua, planificación de actividades extraescolares, organización de escuelas de madres y padres y asesoramiento a madres y padres.
RESPECTO A LA FUNCIÓN ORIENTADORA
▪ En el *centro escolar*; participación en la elaboración del PE, organización de escuelas de padres y madres y asesoramiento a padres y madres. ▪ En la *docencia*; tutorizar. ▪ En la *formación de formadores*; participar en la elaboración del PE, definir grupos de aprendizaje y tutorizar. ▪ En la *organización de servicios*; el establecimiento de perfiles profesionales, organización de escuelas de padres y madres y asesoramiento a padres y madres.

Fuente: Elaboración propia a partir de Tejada (2001).

Estas funciones, podrían calificarse de generalistas, pero si tenemos en cuenta que este titulado construye su perfil profesional en el mismo contexto en el que se encuentra inmerso, ahondar más significaría asumir clasificaciones carentes de sentido y con una heterogeneidad muy amplia. Como factor positivo, el carácter genérico de estas funciones nos permite comprobar su presencia en otros trabajos a la vez que analizar correspondencias. En este sentido, la ANECA (2004), establece tres categorías de

funciones que se especificarían en un conjunto más amplio y que son de similar tipología a las expuestas con anterioridad:

- Función de análisis:
  - Investigadora, propia de su estatus de formación científica superior.
  - Exploración y diagnóstico de los diferentes elementos que intervienen en un sistema o proceso educativo.
  - Planificación, diseño, seguimiento y evaluación de sistemas y subsistemas educativos y formativos.
- Función organizativa:
  - Administración y gestión de la acción educativa.
  - Dirección y diseño organizativo.
  - Innovación de la intervención educativa, de los sistemas y subsistemas educativos y formativos, de proyectos, de programas, de centros, de servicios, de recursos y de técnicas socioeducativas.
  - Identificación y relación con servicios, programas y recursos del contexto sociocultural.
  - Colaboración y asesoramiento en el despliegue y la normativa legislativos.
  - Dirección en ámbitos educativos formales y no formales.
  - Diseño organizativo de las funciones de recursos humanos.
- Función de desarrollo:
  - Desarrollo organizativo, institucional, profesional y personal.
  - Orientación.
  - Asesoramiento educativo global y específico a personas, familias, grupos y profesionales que intervienen en el centro.
  - Educación y formación (global y específica) en los ámbitos propios

> de especialización del pedagogo, dirigida a personas, familias, grupos, instituciones, comunidades y a profesionales del mismo entorno educativo.

Sobre la base de lo planteado, el pedagogo ha de desarrollar tareas de planificación, diseño, gestión, desarrollo, seguimiento, evaluación, dirección, análisis, diagnóstico, prevención, orientación, intervención, reeducación, asesoramiento, formación, docencia y coordinación. Su amplitud implica que la finalidad de los estudios de Pedagogía se centre en proporcionar una formación profesional básica que, junto con los conocimientos y competencias propios de su campo, desarrolla tareas como las ahora descritas en un entorno profesional complejo y diverso, orientado a dar respuesta a las necesidades educativas y formativas que se le presenten.

De todas estas funciones, inscritas en los campos de la educación formal y no formal, depende la formulación de los perfiles propios de la intervención pedagógica que, como consecuencia de la extensión de las primeras, torna la identificación y definición de los mismos en una tarea ardua y compleja. Es necesario aclarar que, algunas funciones, exclusivas del quehacer pedagógico, pueden promover nuevas necesidades profesionales dando lugar a nuevas situaciones sociales de reconocimiento (Martínez Martín, 2005). De igual modo, pero al revés, las necesidades sociales generan nuevas demandas en forma de funciones que, al ser ejercidas, satisfacen tales necesidades, constituyendo un proceso de retroalimentación, activo y dinámico, entre función, necesidad social y profesión.

Lo verdaderamente sustancial en la comprensión de estas funciones está en la posibilidad de identificar competencias que, desde el conocimiento pedagógico, fundamentan la acción educativa. En palabras de Touriñán (2013), se establecen las funciones pedagógicas, como tales, porque la realización de las tareas propias de la función requiere de competencias adquiridas por el conocimiento de la educación para construir hechos y decisiones pedagógicas. Hemos de partir, pues, de la relación entre funciones y competencias, en tanto que la gestión de las primeras, se fundamenta en el nivel de desarrollo de las segundas que, a su vez, requieren del conocimiento propio de la disciplina.

Así, las competencias profesionales se unen al concepto de perfil profesional ya que, como apunta Yániz (2004), el concepto de perfil profesional define la identidad profesional del individuo que, con una titulación académica, lleva a cabo una determinada

labor y, por tanto, la relación de funciones y tareas profesionales ayuda a identificar la capacitación para llevarlas a cabo. De esta forma se traza un camino que une el concepto de perfil profesional con el de competencias profesionales, capacitación y, en consecuencia, con los planes de estudio.

4.2. COMPETENCIAS GENERALES Y ESPECÍFICAS DEL PEDAGOGO

4.2.1. Competencias transversales: instrumentales, interpersonales y sistémicas

Cada vez es más notoria la relevancia que juegan en el mercado laboral las competencias profesionales, entendidas como la llave que da acceso al mundo del trabajo. Abordar el concepto de competencia supone, de forma inevitable, analizar una realidad de enorme trascendencia en la formación de los titulados universitarios. En este sentido, el EEES continúa insistiendo en la necesidad de incorporar modelos de formación orientados al dominio de competencias (Freire, Teijeiro, y Pais, 2013); es más, la introducción de este nuevo enfoque se concibe como una oportunidad para situar la formación universitaria a la altura de los nuevos tiempos (López Ruiz, 2011).

La implantación del EEES ha supuesto un reto notable de ajuste, innovación y modernización para las instituciones universitarias. La incorporación de las competencias resulta un elemento básico para la formación en una sociedad tan cambiante como la nuestra, que renueva sus demandas constantemente y que, a su vez, aspira a profesionalizar la formación universitaria acercando la educación superior a la sociedad y al mundo laboral (Palmer et al., 2009).

La nueva filosofía del actual modelo de educación superior promueve que el diseño de los estudios universitarios se realice de acuerdo a las exigencias del modelo europeo, es decir, teniendo en cuenta la orientación del aprendizaje basado en competencias. En España, la ANECA, fue la encargada de supervisar el proceso de adaptación realizado a partir del diseño propuesto por el proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (González y Wagenaar, 2003). Este proyecto, al que volveremos más adelante, identificaba diferencias entre las competencias asociadas a cada área de estudio y las competencias genéricas, transferibles a cualquier titulación. Junto a este, son de imprescindible referencia por su relevancia internacional el proyecto *Alfa Tuning para América Latina* (Beneitone et al., 2007) y el proyecto *Higher Education and Graduate Employment in Europe* (Paul et al.,

2000), también conocido como *Careers After Higher Education: a European Research Survey* (CHEERS).

La formación universitaria es un condicionante importante del acceso al mercado laboral, pero el desarrollo de determinadas competencias es el que realmente posibilita y traza las trayectorias académicas y laborales de los sujetos, al definir estrategias, actitudes, valores, discursos y expectativas resultantes del proceso de socialización (Martínez-Rodríguez, 2009).

Tomando como punto de partida la perspectiva de distintos autores, nos referimos a las competencias como logros valiosos apoyados en la combinación y el dominio de nuevos saberes, estilos de prácticas y actitudes-valores considerados deseables y formativos (Medina, Sánchez Romero, y Pérez, 2012), constituyendo una parte fundamental del perfil profesional y formativo de los titulados universitarios (Yániz y Villardón, 2006). Cabe destacar que el debate sobre las competencias, entendidas como la promoción de ciertas habilidades o destrezas, se inscribe en un período en el que, a través del estudio de la economía del desarrollo, se prestó especial atención al concepto de capacidades (Nussbaum, 2012; Sen, 2000).

No obstante, en lo que respecta a las competencias genéricas, con frecuencia denominadas también transversales, o transdisciplinares (Rey, 2000), tienen la ventaja de facilitar la adaptación del individuo ante el acelerado cambio del conocimiento, así como de favorecer el aprendizaje a lo largo de la vida (Vargas, 2000). Por su parte, Heinz (2000), utiliza una definición del término en tanto conocimientos, capacidades y habilidades que no se refieren al desarrollo de actividades particulares, sino a la aptitud para un amplio número de posiciones y funciones y a la aptitud para manejar cambios en el curso de la vida laboral. Sin embargo, si hablamos de inserción laboral, la definición continúa inacabada. Mertens (1996), que llamó a este grupo de competencias, *competencias para la empleabilidad*, las entendía como aquellas necesarias para optar a un empleo, permanecer en él o encontrar uno nuevo.

Las investigaciones actuales continúan realizando análisis de las competencias más valoradas por el mercado laboral, sin existir consenso acerca de las competencias genéricas requeridas a los titulados universitarios o, por lo menos, en lo que se refiere a su denominación, definición y clasificación. En concreto, la necesidad de identificar las competencias genéricas consideradas centrales en la formación de los estudiantes, con el

fin de operativizar su organización y planificación en una titulación concreta (De Miguel, 2005b), ha producido importantes investigaciones. Estas son la base de múltiples análisis que buscan construir un modelo que identifique y explique las principales competencias requeridas desde el mercado laboral a los titulados universitarios.

Los últimos cambios experimentados en el terreno de la educación, así como la articulación de los procesos de integración y globalización, han influido en las instituciones de educación superior con la finalidad de modificar la formación de los graduados universitarios en base al nuevo modelo de educación basado en competencias (Climent, 2010). Esto llevó a la reformulación de los perfiles de ingreso y egreso, sus orientaciones curriculares, el tipo de carreras, su organización, la formación de académicos y el vínculo entre las instituciones y las demandas sociales (Irigoyen, Jiménez, y Acuña, 2011).

La formación universitaria, basada en un principio en modelos con una concepción de los contenidos como objetivos centrales de aprendizaje, se ha modificado a causa de la acelerada transformación del conocimiento. A nivel español, el *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre*, recoge que los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deben presentar como objetivo principal la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2007). Aparece, pues, la necesidad de adaptar programas por objetivos a programas por competencias. Estos, obviamente, no van a substituir a los contenidos de conocimiento, sino que ajustarán la formación universitaria potenciando al máximo la empleabilidad de los egresados (Santos Rego, 2005).

En otro orden de ideas, Lévy-Leboyer (2003), destacó la diferencia entre los factores personales y las competencias al considerar a los primeros como elementos que permiten caracterizar a los individuos y explicar la variación de sus comportamientos ante determinadas tareas, mientras que las competencias harían referencia a algo más amplio y complejo que implicaría la puesta en práctica de aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos; lo que otros autores han identificado como competencias profesionales (Martínez-Rodríguez, 2009).

Al respecto, uno de los trabajos más sólidos y rigurosos es el de *DeSeCo* (Definición y Selección de Competencias) que, desde una perspectiva laboral, y pensando en las acciones llevadas a cabo por los profesionales en la práctica, nos proponen una estructura de referencia sobre las competencias más importantes (OCDE, 2005). Siguiendo a Echeverría (2001), la

competencia diferencia el saber necesario para afrontar determinadas situaciones y el ser capaz de enfrentarse a las mismas. El uso generalizado del término *competencia* tiene su origen en demandas que se hacen desde el ámbito laboral y con él se pretende describir los resultados del proceso de aprendizaje.

De acuerdo con esto, las competencias genéricas, se refieren a un amplio rango de combinaciones del saber y del hacer donde se movilizan conocimientos, habilidades y actitudes, incidiendo en la eficacia de los titulados y en su capacidad para desempeñarse en actividades profesionales (Kallioinen, 2010). Sin embargo, su categorización se torna complicada a causa de las múltiples clasificaciones que, hasta el momento, se han realizado (Corominas et al., 2006).

Volviendo al proyecto *Tuning*, referencia básica en materia de competencias transversales, las entiende a modo de una combinación dinámica de atributos como el conocimiento y su aplicación, actitudes y responsabilidades resultado del aprendizaje, o al desarrollo profesional de los estudiantes una vez han finalizado sus estudios. En otras palabras, las competencias transversales se definen a través de la combinación dinámica de un conjunto de elementos personales que se desarrollan a través de un proceso educativo.

Con todo, y habiendo definido en apartados anteriores las funciones y perfiles formativo-profesionales del titulado en Pedagogía, convendría ahora identificar las principales competencias vinculadas al mismo. Sin embargo, si hablamos de competencias transversales nos referimos, como ya señalamos, a un conjunto de habilidades, procedimientos y actitudes que no solo pedagogos deben preocuparse por desarrollar, en tanto se entienden como extrapolables a otras profesiones y, una vez relacionadas con otras de carácter específico, configuran los distintos perfiles profesionales de un titulado.

Así, en tanto que las competencias transversales no se encontrarían vinculadas a ninguna titulación en concreto, sino que podrían, y deberían, ser aplicadas a una gran variedad de ámbitos y situaciones, las abordaremos desde un punto de vista genérico para, posteriormente, identificar las competencias específicas del graduado en Pedagogía.

La clasificación más extendida es la recogida en el proyecto *Tuning*, que agrupa este conjunto de competencias en tres bloques: (1) mentales o de tipo metodológico o de procedimiento, (2) interpersonales, referidas a la capacidad para relacionarse y (3)

sistémicas o relacionadas con la comprensión de la totalidad de un sistema (véase tabla 22), dando lugar a una mejor distribución de competencias.

Tabla 22: Competencias genéricas de los graduados universitarios

INSTRUMENTALES
▪ Capacidad de análisis y síntesis. ▪ Capacidad de organizar y planificar. ▪ Conocimientos generales básicos. ▪ Conocimientos básicos de la profesión. ▪ Comunicación oral y escrita en la propia lengua. ▪ Conocimiento de una segunda lengua. ▪ Habilidades básicas de manejo del ordenador. ▪ Habilidades de gestión de la información. ▪ Resolución de problemas. ▪ Toma de decisiones.
INTERPERSONALES
▪ Capacidad crítica y autocrítica. ▪ Trabajo en equipo. ▪ Habilidades interpersonales. ▪ Capacidad para trabajar en un equipo interdisciplinar. ▪ Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas. ▪ Apreciación de la diversidad y multiculturalidad. ▪ Habilidad de trabajar en un contexto internacional. ▪ Compromiso ético.
SISTÉMICAS
▪ Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica. ▪ Habilidades de investigación. ▪ Capacidad de aprender. ▪ Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones. ▪ Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad). ▪ Liderazgo. ▪ Conocimiento de culturas y costumbres de otros países. ▪ Habilidad para trabajar de forma autónoma. ▪ Diseño y gestión de proyectos. ▪ Iniciativa y espíritu emprendedor. ▪ Preocupación por la calidad. ▪ Motivación de logro.

Fuente: Elaboración propia a partir de González y Wagenaar (2003).

Lo realmente importante de estas competencias es que integran, además de la formación académica del estudiante, capacidades y habilidades consideradas transversales en los diferentes campos del saber y, por tanto, de un mayor ajuste con las demandas del mercado de trabajo en tanto que, como elementos multidimensionales y multifuncionales, favorecen la adaptabilidad del sujeto a diferentes contextos (Rychen & Salganik, 2003).

Hablamos del desarrollo de capacidades personales y sociales que permiten a los profesionales gestionar problemas y situaciones de su día a día, abriendo nuevas incógnitas

sobre el modo de proceder y la metodología adecuada para ello. No obstante, resolver estas incógnitas no debe llevarnos a desvirtuar los objetivos propios de la universidad, y que la formación en competencias convierta las facultades en una fábrica de profesionales "a la carta" al servicio de lo que algunos entienden como empresa educativa (Nocito, 2013). Se trata, más bien, de favorecer el aprendizaje continuo con la finalidad de capacitar al estudiante para responder adecuadamente a las exigencias de su vida profesional.

En palabras de Villa y Poblete (2008), estas competencias se caracterizan por ser multifuncionales, en tanto permiten desarrollar un amplio rango de metas y resolver problemas en diferentes contextos; complejas, por favorecer la puesta en práctica de niveles de pensamiento superior, asumiendo una autonomía mental que supone una aproximación activa y reflexiva ante la vida; y multidimensionales, al permitir reconocer y analizar patrones, percibir situaciones, seleccionar significados, desarrollar una orientación social y adquirir una sensibilidad hacia sí mismo y hacia los demás.

En resumen, las competencias transversales son aplicables a un amplio abanico de ocupaciones y situaciones laborales, favorecen la inserción como un valor añadido que aporta empleo, y motivan el desarrollo y progreso profesional, situándose en el saber estar, el saber ser y el saber hacer (Alonso-Martín, 2010). Y son transferibles, en el sentido de que sirven en diferentes ámbitos profesionales (Corominas et al., 2006), constituyendo una parte fundamental de perfil formativo y profesional de la mayoría de las titulaciones, al incluir un conjunto de habilidades cognitivas y metacognitivas, sin olvidar las actitudes que otorgan valor a la sociedad del conocimiento.

4.2.2. Las competencias específicas en el ámbito de la Pedagogía

Con la *Declaración de Bolonia* (1999), las competencias adquieren un papel fundamental en la modernización de la oferta formativa. Uno de los cambios centrales en la institución universitaria pasa por focalizar la atención en los aprendizajes de los estudiantes y, más concretamente, en los resultados de aprendizaje expresados en términos de competencias (Cano, 2008).

En este proceso de reforma de los modelos de formación universitaria se han realizado importantes esfuerzos por definir las competencias que el estudiante debe adquirir, como deben ser evaluadas y que resultados de aprendizaje se esperan de ellas, es decir, lo que el estudiante conocerá, comprenderá y será capaz de demostrar al concluir sus estudios (Rodríguez Esteban y Vieira, 2009).

Identificadas las competencias de carácter genérico y, por tanto, útiles para diversas profesiones, es oportuno descender al siguiente nivel y establecer aquellas competencias específicamente vinculadas al perfil profesional de la Pedagogía. Para el proyecto *Tuning*, que también se detuvo en su definición, existirían tres categorías fundamentales de competencias específicas: las académicas, o relacionadas con los conocimientos teóricos (saber); las disciplinares, o conjunto de conocimientos prácticos requeridos para cada sector profesional (hacer) y, finalmente, las profesionales, que incluyen, tanto habilidades de comunicación e indagación, como el *know how* aplicadas al ejercicio de una profesión concreta (saber hacer).

Al igual que para las funciones y perfiles formativo-profesionales del pedagogo, existen numerosas clasificaciones sobre sus competencias específicas, pero, para seguir una línea coherente con lo realizado, nos centraremos en las aportaciones del estudio de la ANECA (2004) que señala, como propias de la Pedagogía, las siguientes:

1. Ser competente en el conocimiento de los sistemas educativos actuales, fundamentalmente europeos, así como sus características, evolución, retos, limitaciones y tendencias de futuro.
2. Ser competente en el análisis de sistemas, profesiones e instituciones como producto cultural e histórico.
3. Ser capaz de analizar, interpretar y comprender el concepto de educación y los diferentes elementos que intervienen en cualquier proceso educativo.
4. Ser capaz de identificar, planificar y desarrollar en diferentes contextos evaluativos los aspectos clave de cualquier proceso de evaluación en relación a programas, instituciones y sistemas educativos.
5. Ser competente en el diseño, desarrollo y aplicación de instrumentos de medición educativa.
6. Ser conocedor de las distintas teorías filosóficas, psicológicas, biológicas y sociológicas que explican el desarrollo humano a lo largo de la vida, como base para la intervención pedagógica.
7. Ser competente en la identificación de los modelos de orientación más adecuados a los diferentes individuos, grupos, contextos y objetivos educativos.

8. Ser competente en la identificación de los diferentes modelos de intervención educativa adecuados a diferentes individuos, grupos y contextos.
9. Ser capaz de identificar, fundamentar y desarrollar los principios básicos de la teoría del currículum y aplicarlos en cualquier contexto formativo.
10. Ser competente en la implementación de planes de formación que fomenten el desarrollo profesional y la actualización docente.
11. Ser capaz de conocer, analizar y aplicar los fundamentos y los procedimientos fundamentales del método científico dentro de la lógica general del proceso de investigación educativa.
12. Ser competente en la identificación, localización, análisis y gestión de la información y documentación pedagógica.
13. Ser competente en el conocimiento y aplicación de la legislación educativa en los sistemas educativos actuales.
14. Ser competente para fundamentar, con criterio, el diseño de recursos didácticos y contextos educativos en función de las personas, situaciones, contextos y ámbitos de formación, así como para diseñar y evaluar su utilización.
15. Ser competente en el diseño de modelos de intervención educativa ajustados a diferentes individuos, grupos y contextos.
16. Ser competente en el diseño y aplicación de métodos, técnicas e instrumentos específicos para la evaluación y mejora de los programas de intervención y orientación psicopedagógica.
17. Ser competente en la elaboración y uso de dispositivos de evaluación diagnóstica de las características de sujetos y colectivos en relación a sus conocimientos, destrezas, valores, actitudes; así como de sus comportamientos, necesidades, capacidades y otras características que justifican y fundamentan la acción educativa que se deriva de su detección.
18. Ser competente para implicarse, aconsejar, organizar y dirigir planes de formación, desde el diagnóstico de necesidades hasta la concreción en

acciones de formación organizadas por prioridad, así como su evaluación y seguimiento.

19. Ser competente en el diseño y aplicación de procesos de evaluación de propuestas, planes o acciones de formación, dirigidos a cualquier tipo de participante, en diferentes marcos institucionales, así como de centros o establecimientos que los desarrollan y del sistema del que forman parte.
20. Ser competente en el diseño y aplicación de procesos de evaluación de propuestas, planes o acciones de formación ajustados en función de variables socioprofesionales derivadas del marco institucional, profesional o laboral en el que se desarrollan.
21. Ser competente en el diseño y puesta en marcha de planes de acción de mejora de la calidad, procedimientos e iniciativas, una vez se hallan realizado los procesos de autoevaluación y/o evaluaciones de la calidad existentes en el centro o institución.
22. Ser competente en el diseño y aplicación de métodos, técnicas e instrumentos específicos para la evaluación y mejora de los procesos de orientación.
23. Ser competente en la planificación, desarrollo y ejecución de procesos de investigación científica desde una perspectiva metodológica abierta, flexible y plural.
24. Ser competente en el diseño de recursos didácticos, materiales y programas para las diferentes áreas del currículum con base en las características de los sujetos y en los contextos en los que van a ser implementados.
25. Ser competente en el diseño y aplicación de instrumentos específicos para la evaluación de recursos didácticos de diversos tipos: impresos, visuales, auditivos, audiovisuales e informáticos, y de planes de formación dirigidos a distintos colectivos, niveles educativos, áreas curriculares y temáticas diversas.
26. Ser competente en la realización de guías didácticas y manuales docentes o tutoriales sobre el uso didáctico de medios educativos o el desarrollo de

procesos de formación, en función del destinatario: gestores, docentes, alumnos u otros usuarios.

27. Ser competente en la coordinación, diseño, aplicación y evaluación de programas de educación y formación a través de las tecnologías de la información y la comunicación (e-learning) en equipos multiprofesionales de profesores, tutores o diseñadores.
28. Ser competente en la ayuda a otros profesionales en la elaboración de programas socioeducativos tomando como soporte los medios y redes de información y comunicación.
29. Ser competente para formar y asesorar al profesorado de los distintos niveles y etapas y a los formadores que trabajan fuera del sistema educativo en el uso pedagógico de los distintos recursos didácticos, así como en los criterios pedagógicos adecuados para la correcta integración de los recursos didácticos en los procesos de enseñanza-aprendizaje específicos.
30. Ser competente en el desarrollo de herramientas de gestión y dirección de centros de producción y difusión de medios didácticos.
31. Ser competente en la organización y coordinación del uso y funcionamiento de los recursos propios de un centro educativo o de formación aplicando criterios específicos para optimizar el desarrollo de las acciones propias de la institución

El principal catalizador de estas competencias, en la práctica, son las diversas materias que componen el plan de estudios. Ellas son las encargadas de crear las condiciones necesarias para que cada estudiante adquiera, a medida que asciende de nivel, las competencias propias de su perfil. No obstante, la anterior clasificación, hace referencia a un perfil profesional general que integra todas las competencias esperables y deseables en un graduado en Pedagogía.

Ahora bien, si partimos de la autonomía concedida por el EEES a las universidades en la ordenación de las enseñanzas y, por tanto, de las materias, se evidencia que el desarrollo de las mismas es diferencial y contextual. Lo que se quiere decir es que un plan de estudios que presenta tres materias sobre la formación en entornos multimedia y manejo de las TIC en educación, no desarrolla las mismas

competencias en ese ámbito que aquel plan de estudios que sólo presenta una materia. Ello justifica la necesidad de observar casos concretos que permitan observar, en qué medida, la clasificación propuesta se ha materializado en los nuevos planes de estudio.

A tal efecto, y para dar continuidad a los vínculos establecidos en apartados anteriores, seleccionamos las competencias específicas que propone el plan de estudios del Grado en Pedagogía de la Universidad de Santiago de Compostela. Son las siguientes:

1. Conocer el mundo educativo y laboral.
2. Comprender los referentes teóricos, históricos, culturales, políticos, ambientales y legales que conforman las situaciones y los programas educativos.
3. Diagnosticar las necesidades educativas de desarrollo educativo de las personas y de las organizaciones.
4. Comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje y su incidencia en la formación integral de las personas.
5. Identificar problemas educativos e indagar sobre ellos para posibilitar propuestas de mejora en la práctica educativa.
6. Diseñar planes, programas y acciones adaptadas a los distintos niveles del sistema educativo, en las modalidades presenciales, semipresenciales y virtuales.
7. Diseñar medios y recursos educativos adaptados y contextualizados a las necesidades educativas.
8. Diseñar planes de formación, programas y propuestas innovadoras de formación y desarrollo de los profesionales y de los recursos formativos.
9. Desarrollar estrategias y aplicar técnicas para promover la participación y la dinamización de grupos en diferentes contextos educativos.
10. Aplicar y desarrollar estrategias y técnicas de orientación en procesos educativos y formativos.

11. Organizar y gestionar instituciones, servicios, medios y recursos educativos y formativos.
12. Desarrollar modelos y procesos de gestión de calidad de la educación y la formación.
13. Coordinar intervenciones educativas con otros profesionales.
14. Evaluar planes, programas, proyectos, procesos de enseñanza-aprendizaje y medios y recursos educativos y formativos.
15. Evaluar sistemas e instituciones educativas.
16. Realizar estudios prospectivos y evaluativos sobre características, necesidades y demandas pedagógicas.
17. Asesoramiento a personas y/o grupos en los procesos educativos y formativos.
18. Asesorar sobre el uso pedagógico de los medios y recursos educativos.
19. Asesorar sobre la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los procesos educativos y formativos.
20. Ayudar a utilizar las estrategias idóneas de búsqueda de empleo.
21. Orientar la adecuación entre el perfil profesional de las personas y las ofertas laborales disponibles.
22. Diseñar, desarrollar y evaluar programas orientadores de inserción laboral.
23. Orientar en el diseño de proyectos profesionales.

Si comparamos las competencias propuestas por la ANECA con las ahora recogidas, la diferencia no solo se sitúa en su extensión, sino también en términos de consistencia. Su carácter específico se ha "generalizado", observando, en algunos casos, varias competencias integradas en una. Cabría esperar, además, una mención expresa a los contextos propios donde se desarrollan, pues si algo caracteriza esta figura profesional es la diversidad de ámbitos en los que interviene. La necesidad de dar visibilidad a los ámbitos a los que cada competencia se vincula, no solo aumenta la solidez de los diferentes núcleos teórico-prácticos, o materias, del plan de estudio; sino que –y es lo más importante- ayuda al estudiante a organizar su propio conocimiento

sobre la disciplina. Como muestra ilustrativa, en la tabla 23 proponemos las siguientes diferencias.

Tabla 23: Diferencias en la consistencia de competencias ANECA/Grado en Pedagogía-USC

ANECA	GRADO EN PEDAGOGÍA-USC
Competencia 19 Ser competente en el diseño y aplicación de procesos de evaluación de propuestas, planes o acciones de formación, dirigidos a cualquier tipo de participante, en diferentes marcos institucionales, así como de centros o establecimientos que los desarrollan y del sistema del que forman parte.	**Competencia 15** Evaluar sistemas e instituciones educativas.
Competencia 27 Ser competente en la coordinación, diseño, aplicación y evaluación de programas de educación y formación a través de las tecnologías de la información y la comunicación (e-learning) en equipos multiprofesionales de profesores, tutores o diseñadores.	**Competencia 19** Asesorar sobre la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los procesos educativos y formativos.
Competencia 20 Ser competente en el diseño y aplicación de procesos de evaluación de propuestas, planes o acciones de formación ajustados en función de variables socioprofesionales derivadas del marco institucional, profesional o laboral en el que se desarrollan.	**Competencia 22** Diseñar, desarrollar y evaluar programas orientadores de inserción laboral.

Podrían haberse incluido todas las competencias, pero, teniendo en cuenta el elevado número de las mismas, habríamos configurado un conjunto de información difícil de manejar. Sin volver sobre la consistencia de las competencias que, claramente es inferior en la segunda columna, el conocimiento que aporta la ANECA sobre el ámbito de estudio de la Pedagogía es mucho mayor. Zabalza (2005) nos advierte de esta cuestión, al afirmar que las competencias son temas complejos que con frecuencia se formalizan en exceso, con listados de propósitos genéricos y poco comprometedores. Ello influye, sobre todo, en un aspecto clave para la formación de los graduados: el conocimiento sobre sus salidas profesionales. Un mayor conocimiento en este sentido contribuye al desarrollo de otras competencias, al despertar el interés sobre los recursos de acceso a un empleo, la formación

complementaria necesaria, las pruebas de evaluación, o los requisitos de acceso, ya que es así como se promueve la especialización.

De acuerdo con esto, las competencias han de ser claras, consistentes, comprensibles y vinculables directamente a un entorno real pues uno de los componentes básicos de la competencia es la puesta en práctica de funciones, tareas, actividades, destrezas, etc. Una concepción contraria, y simplista, nos llevaría a una definición débil de las mismas (suma de conocimiento de saber hacer o saber estar o aplicación de conocimientos teórico-prácticos), ante lo que ya nos previene Le Boterf (2000), recordándonos que la competencia no es un conglomerado de conocimientos fragmentados, sino que constituye un saber combinatorio que no se transmite, situando el centro de la competencia en el sujeto que aprende y construye la competencia a partir de la secuencia de las actividades de aprendizaje que movilizan múltiples conocimientos especializados.

Es necesario puntualizar que una determinada figura profesional (y en la Pedagogía confluyen figuras diversas), no tiene por qué mostrarse competente en todas y cada una de las competencias recogidas, por cuanto hacen referencia a un conjunto de habilidades y conocimientos que, más allá de la universidad, se desarrollan con posterioridad en la práctica profesional. Puede decirse que son competencias que todo titulado en Pedagogía reconoce, pero que solo son plenamente asumibles con su práctica, añadiendo el componente profesional que convierte la destreza en competencia.

4.2.3. Valoración de las competencias del título de Pedagogía

La mayor parte de los análisis realizados sobre competencias, bien sea en términos de utilidad o adquisición, se han centrado en aquellas de carácter transversal. La escasa, por no decir nula, bibliografía sobre competencias específicas del graduado en Pedagogía nos ha obligado a recurrir a estudios e investigaciones que, aun aportando interesantes resultados, se centran en la utilidad percibida por los pedagogos en relación a competencias de carácter transversal. Esto no solo se debe a la dificultad de realizar análisis en base a un conjunto de competencias demasiado extenso, sino al considerar la escasa extrapolación de los resultados que pueden obtenerse en una investigación sobre competencias específicas, bien sea en un ámbito u otro. En consecuencia, el interés investigador se ha centrado en las competencias genéricas, en tanto son compartidas por todas las titulaciones (permiten realizar análisis comparativos); se vinculan, no solo al ámbito académico, sino también al

social y laboral (permitiendo análisis más amplios); y porque se ha demostrado que suscitan un interés mayor en las empresas (Riesco, 2008). Así pues, nos centraremos primero en estudios sobre competencias transversales en la población de titulados a nivel general, y luego especificaremos en qué medida creen los graduados en Pedagogía que han desarrollado esas competencias, o si las perciben como útiles en el mercado laboral.

Diversas investigaciones realizadas en distintos países europeos, en EEUU y en Japón, sobre las exigencias formativas y las demandas profesionales dirigidas a los graduados, señalan que desde el mercado de trabajo se percibe a los titulados universitarios como personal suficientemente cualificado, con excelentes conocimientos en su área de especialización, pero con un desarrollo escaso de capacidades genéricas como la creatividad, adaptabilidad y flexibilidad (Yániz y Villardón, 2006); competencias consideradas clave en otros estudios (Accenture, 2007), donde egresados, empleadores y académicos, las valoran como determinantes en el acceso al empleo.

Concretamente, en una encuesta dirigida a los graduados universitarios sobre la adecuación entre las competencias adquiridas y las requeridas por los empleadores (Freire et al., 2013), se constatan entre las más desarrolladas la capacidad de aprender, de trabajar en equipo y el desarrollo de ciertas habilidades interpersonales; situándose la capacidad de motivación por el trabajo o los conocimientos básicos de la profesión en un nivel intermedio, aun cuando otros estudios como el de González Maura y González Tirados (2008) las sitúan entre las más valoradas. Con respecto a las primeras, otros trabajos sobre la inserción laboral de los titulados, identifican la capacidad para trabajar en equipo como una constante en la selección que realizan los empleadores (Ayats et al., 2004), y a su lado, la capacidad de adaptación a los cambios, la creatividad, la autonomía y el pensamiento crítico (Hager & Gonczi, 1994).

En el estudio realizado por Palmer et al. (2009), dónde participaron académicos y empleadores, se seleccionaron entre las competencias de mayor presencia en la formación universitaria, la capacidad para adquirir rápidamente nuevos conocimientos y la capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica, en sintonía con los resultados del proyecto *Tuning* donde, a propósito de la importancia otorgada a las diferentes competencias, graduados y empleadores señalaron como las cinco

competencias más importantes a desarrollar: (1) la capacidad de análisis y síntesis, (2) la capacidad de aprender, (3) la capacidad de resolver problemas, (4) la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica y (5) la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones (González y Wagenaar, 2003).

En este contexto, los graduados en Pedagogía no muestran diferencias significativas en relación con la población general de graduados. Para estos, competencias como la organización y planificación (86%); el compromiso ético; la resolución de problemas y toma de decisiones (82%); y el compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional (81%) son consideradas fundamentales en su desarrollo profesional (ANECA, 2004). Estas harían referencia a competencias propiamente instrumentales sobre la gestión y planificación que, junto con la conciencia arraigada de la necesidad de construir una verdadera ética profesional, constituirían los núcleos más valorados por los graduados.

Ahora bien, si recurrimos a otros estudios (Ferrer-Cerveró et al., 2014; García Carrasco, 2015; Marina, 2010; Viera, Pérez, y Paredes, 2008), la competencia esencial de estos graduados pasa por el desarrollo de capacidades y habilidades relacionadas con el emprendimiento. Estaríamos aquí ante una competencia compleja, que integra variables culturales, sociales, psicológicas, o económicas, de notoria importancia en el acceso al mercado de trabajo, y sin entenderla como un eufemismo del autoempleo (Pérez Molero, 2014), sino como una capacidad transversal en la formación de profesionales interdisciplinares y un mecanismo de cambio en el paradigma educacional (De Bono, 1996).

En esta línea, la investigación llevada a cabo por la ANECA (2009) sobre los procesos de inserción laboral de los titulados en Pedagogía en España señalaba que, para el 90% de las instituciones que participaron en el estudio, esta competencia era esencial en el desarrollo profesional de los pedagogos.

Por su parte, Ventura y Martínez Olmo (2007), en su estudio sobre la inserción laboral de los graduados en Pedagogía en la Universidad de Barcelona, destacaban que emprender y fomentar el espíritu de iniciativa deben convertirse en importantes preocupaciones de la educación superior, a fin de mejorar las posibilidades de empleo de los graduados, que cada vez están más llamados a crear puestos de trabajo y no limitarse a buscarlos.

Además, el Informe presentado por Parellada (2014) sobre los graduados universitarios y el mercado de trabajo, señalaba que entre los mayores déficits que surgían de lo que exigía la empresa y lo que poseían los empleados universitarios, se encontraba la iniciativa y el espíritu emprendedor, destacando la importancia de acercar la universidad al mundo laboral y de introducir situaciones reales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

Por otro lado, entre aquellas competencias que no despiertan tanto interés en el estudiante, destacan la capacidad de comunicación en una lengua extranjera y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el contexto profesional (ANECA, 2004). Estos resultados invitan a la reflexión dado que estamos ante dos herramientas que son decisivas en el escenario profesional del futuro y, más aún, dentro del contexto europeo. Es necesario profundizar en esta baja valoración y sobre qué elementos incorporar en las distintas materias de los planes de estudio, si queremos que estas pasen a entenderse como esenciales en el proceso formativo de los graduados, al haber adquirido un peso cada vez mayor en el ámbito laboral. Nos encontramos ante un título que forma profesionales para desarrollarse en entornos multiculturales, por lo que el dominio de otras lenguas es una demanda cada vez mayor. Al mismo tiempo, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación constituyen, en todo puesto de trabajo, una realidad que no es posible soslayar.

Si atendemos al contexto gallego, la situación es similar. En el último estudio realizado por la ACSUG (2016), acerca de la inserción laboral de los titulados en el Sistema Universitario de Galicia, entre las competencias que se recogen como más útiles para este grupo de titulados, se encuentran la capacidad para aprender, la capacidad para resolver problemas y la motivación, en línea con los resultados que hemos presentado hasta el momento. En contraposición, reciben una puntuación menor capacidades como el pensamiento crítico, la creatividad y el conocimiento de idiomas, competencias especialmente significativas para el mercado de trabajo. Aunque observamos una constante en el conocimiento de idiomas como competencia de escasa utilidad, en consonancia con lo arriba recogido en el estudio a nivel estatal de la ANECA (2004), sorprende el hecho de que capacidades como el pensamiento crítico o la creatividad, que contribuyen a planificar el acceso a un empleo, a diseñar propuestas atractivas y reflexivas en los procesos de selección, o que ayudan a afrontar

la tan marcada incertidumbre que caracteriza el mercado de trabajo, obtengan valoraciones tan bajas en términos de utilidad. Este será otro de los elementos de reflexión sobre en qué y para qué competencias transversales se está formando a los graduados.

La importancia de estas competencias y la responsabilidad de la educación superior en contribuir a su desarrollo ha sido recogida tanto por el programa "Education and Training" del 2010 (Comisión Europea, 2003), como por el reciente "Education and Training" del 2020, donde se establecen las estrategias de acción para la década actual (Comisión Europea, 2009a).

De igual forma, es destacable el trabajo realizado por Villa y Poblete (2008) al presentar un análisis detallado de los distintos niveles de desarrollo de las competencias genéricas en la educación superior, de gran utilidad para el planteamiento de actividades de aprendizaje y su evaluación; en línea con la investigación presentada por Blanco (2009) centrada en la definición, desarrollo y evaluación de competencias genéricas de interés para el estudiante universitario.

De lo anterior deriva la necesidad de todo estudio que tenga como finalidad el análisis de las competencias genéricas en la educación superior desde dos perspectivas distintas. Por un lado, la valoración que realizan los académicos de la importancia y el ajuste de las competencias a desarrollar en la formación de los titulados y, por otro, las exigencias del mercado laboral materializadas en la opinión de los empleadores.

Por su parte, el análisis de las competencias específicas será también un elemento a considerar por las instituciones universitarias. Debe implementarse una cultura de evaluación basada en la realización de estudios sobre las competencias específicas adquiridas por los estudiantes y valoradas por los empleadores, proporcionando información al sistema universitario sobre la realidad formativo-profesional de los graduados. De acuerdo con Beetham, McGill, y Littlejohn (2009), el momento que atravesamos requiere de un cambio en el que las habilidades de los estudiantes sean reconocidas y utilizadas como recursos educativos en el contexto de estructuras organizativas más flexibles. Así, el interés ha de centrarse en la universidad, y no en el egresado, partiendo de la cuestión de cómo puede esta servirse de los egresados para mejorar aspectos formativos internos como la efectividad de su misión, coherencia de su discurso formativo, orientación de los planes de estudio y comprensión real del medio sobre el que actúa.

La educación superior está siendo desafiada a reconsiderar la evaluación que las instituciones realizan de las competencias transversales requeridas a los titulados universitarios para acceder a un empleo. Y es que la modificación de los modelos de enseñanza y aprendizaje, consecuencia de las actuales necesidades en el mercado laboral, ha de contar con la presencia de teorías implícitas y hábitos ampliamente arraigados sobre qué es el conocimiento, su enseñanza y las condiciones que pueden favorecer el aprendizaje (Pozo, 2003). La valoración que, graduados, empleadores y académicos realizan nos permite identificar cuáles debieran ser las competencias presentes en la formación de los titulados universitarios.

Es imprescindible que la educación superior se diversifique y se adapte a las nuevas demandas sociales, que se flexibilice y colabore con los demás sistemas sociales a fin de proporcionar a los titulados universitarios las competencias, capacidades y habilidades consideradas centrales en su formación. En los estudios revisados identificamos como competencias clave en la formación de titulados la capacidad de trabajo en equipo; capacidad de adaptación; capacidad para adquirir rápidamente nuevos conocimientos y aplicarlos; capacidad para emprender, capacidad de organización, planificación y gestión; y capacidades vinculadas a las habilidades interpersonales.

Es palmaria, por tanto, la necesidad de repensar, por parte de la universidad, la realización de acciones formativas que den pie, por una parte, a analizar el grado de desarrollo de competencias como las anteriores y, por otro, a la creación de propuestas que impulsen un acercamiento más factible al mercado de trabajo. Estas han de suponer una oportunidad para analizar la realidad académica y, por tanto, educativa, en el marco universitario, con indagación específica de las competencias asociadas a trayectorias de potencial empleabilidad, en una coyuntura histórica marcada por la incertidumbre y con apreciables niveles de precariedad laboral.

No deja de resultar paradójico que en el actual contexto europeo y nacional, donde el que el concepto de competencia aparece como un elemento clarificador, acabe por resultar confuso debido a su imprecisión y múltiples clasificaciones. A pesar de que los diferentes informes y declaraciones, nacionales e internacionales, hagan referencia a las competencias, la mayoría no contienen una definición de las mismas (Delgado, 2005). Sin la presencia de una continuidad en la orientación, enfoque o modelo por competencias a desarrollar en las diferentes etapas, resultará complicado armonizar y

dar consistencia formativa a los procesos de aprendizaje de nuestros estudiantes (Lorenzo, Argos, Hernández García, y Vera, 2014). Si pretendemos participar en la construcción de conocimientos compartidos, hemos de enfatizar una dimensión competencial modulada por destrezas de tipo comunicativo y de interacción social, al objeto de optimizar el aprendizaje del estudiante, así como su desarrollo personal y profesional.

4.3. ÁMBITOS PROFESIONALES DEL PEDAGOGO

4.3.1. Ámbitos de intervención de los titulados en Pedagogía

Son muchos los campos de estudio ligados a los procesos de aprendizaje que requieren de contenidos transversales para su desarrollo, así como de recursos y profesionales interdisciplinares. La Pedagogía se ha vinculado con frecuencia al ámbito de la educación más tradicional, centrándose en los procesos de aprendizaje vinculados directamente al entorno escolar y a sus áreas de actuación (didáctica, dificultades de aprendizaje, dirección y organización, y orientación).

Su importancia como disciplina ha ido evolucionando con el tiempo, desde un punto de vista más general como Ciencia de la Educación, hasta la intervención directa como orientadora de la educación formal en sus diferentes etapas educativas. De manera gradual, y sin perder de vista sus áreas más afines (didáctica, organización escolar, orientación, evaluación educativa, etc.), los planes de estudio se han ido orientando hacia una Pedagogía como disciplina transversal y aplicable a distintos contextos.

Durante el último siglo, han surgido vinculadas a la intervención pedagógica, un conjunto de áreas profesionales en las que se ha identificado al pedagogo como el profesional de referencia. Y lo ha hecho, hasta el punto de convertirse en una figura sólida y consolidada en sectores muy diversos, entre los que no sólo se incluye la educación formal. No obstante, el ámbito de los procesos de aprendizaje ligados a la escuela, presenta una trayectoria bastante fortalecida por estudios e investigaciones que han contribuido a proporcionar a la disciplina recursos y herramientas útiles en su afán por intervenir en otras áreas.

Diversos autores del ámbito académico y laboral (Bordas, Millán, y Torre, 1994; Ferrández, 1993; Maiztegui y Santibáñez, 2002; Millán, 1994; Vicente y Molina, 2001; Viladot, 1992), han definido el perfil del titulado en pedagogía atendiendo a ámbitos,

funciones, competencias y sectores emergentes en los que ha ido adquiriendo un sentido como profesional, por más que en ocasiones resulte un tanto difuso. Durante este proceso, en el que el pedagogo ha ido configurando su propia identidad profesional, Valenzuela y Ruiz (2011), ponen de manifiesto la necesidad de alcanzar un reconocimiento social y profesional para la pedagogía, analizando tanto los diferentes sectores en los que participa, como aquellos susceptibles de ser ocupados. Estos ámbitos, que más adelante describiremos, integran, por una parte, sectores profesionales claramente reconocidos y, por otra, nuevos yacimientos de empleo para el pedagogo.

Así, con García Aguilera y Aguilar (2011), podemos realizar una primera aproximación, identificando cinco (5) grandes ámbitos en los que interviene el profesional de la pedagogía. Empezando por el contexto de la empresa, hallamos a un profesional especializado en materia de formación, asumiendo funciones que van desde el diagnóstico de necesidades formativas hasta el diseño de programas, pasando por el asesoramiento en metodologías de formación innovadoras y la evaluación de los procesos de aprendizaje.

Un segundo ámbito se refiere a la orientación para el empleo, en el que se abren oportunidades de trabajo en el sector público y privado. Un buen ejemplo es la figura del promotor de empleo o agente de colocación, que ofrece herramientas al demandante de empleo, diseña itinerarios personalizados de formación, planifica programas de formación para potenciar las posibilidades de empleabilidad de los sujetos, e identifica aquellas ofertas de empleo más adecuadas a las competencias del usuario y a sus posibilidades según su perfil y experiencia.

El contexto educativo y las redes socioeducativas de apoyo constituyen el tercero de los ámbitos, identificando al pedagogo en el desarrollo de actividades educativas de atención a diferentes colectivos, con frecuencia, en riesgo de exclusión social: drogodependientes, inmigrantes, u otros colectivos de atención prioritaria, entre las que podemos incluir a los menores con dificultades de adaptación social y las personas susceptibles de apoyo y ayuda socioeducativa.

Permítasenos situar, en cuarto lugar, la formación de formadores, definiendo un profesional vinculado al apoyo a expertos y docentes en la elaboración de contenidos; el diseño de estrategias didácticas y metodológicas; o el desarrollo de herramientas para la

programación de contenidos, metodologías, dinámicas educativas y técnicas de evaluación, entre otras.

Por último, las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, así como las posibilidades de internet y la web 3.0, constituyen el quinto de los ámbitos. Ahí podemos identificar las enormes potencialidades educativas del entorno virtual de aprendizaje, además de las oportunidades y posibilidades que ofrece tal nivel de formación en las organizaciones.

No obstante, la integración de estos ámbitos como contextos propios de la pedagogía, no ha supuesto, como cabría esperar, un gran cambio en la percepción social relacionada con su identidad profesional. Es necesario destacar, en estos términos, el papel de los Colegios Profesionales de las diferentes comunidades autónomas (Cataluña, Comunidad Valenciana e Islas Baleares), en su determinación por afianzar el reconocimiento de este profesional y sus posibles campos de intervención, además de la defensa de sus intereses en los distintos sectores de ocupación.

Por otro lado, si consideramos la evolución de la titulación académica de Pedagogía, ahora en formato "grado", constatamos como los planes de estudio han experimentado cambios profundos en cuanto al contenido de las materias y su organización. Estas reformas en los planes de estudio abren el camino a una titulación fuera del ámbito escolar, aunque con acercamientos tímidos a los ámbitos tecnológico y laboral. Se han incorporado nuevas perspectivas profesionales, recogidas también por el *Libro Blanco del Grado en Pedagogía* (ANECA, 2004), y plasmadas hoy en lo que son los grados del *Plan Bolonia* que, desde 2010, contemplan esta nueva disciplina desde diferentes áreas.

Una vez definidas funciones y competencias, es el momento de delimitar con mayor profundidad los ámbitos vinculados a la pedagogía. Ello supone una tarea compleja, no solo por su extensión y variedad, que además se ha ido ampliando con el paso de los años, sino porque en ellos conviven titulados con diversos perfiles profesionales, sin que sea posible, con frecuencia, una diferenciación clara de roles y funciones.

Por su relevancia, aunque lejana en el tiempo, una primera referencia la podemos encontrar en las funciones del titulado en Pedagogía que se recogen en el *Estatuto Profesional del Pedagogo*, aprobado en el *III Congreso Estatal de Pedagogos* (1986,

Castilla La Mancha) y donde se incluyen dieciséis (16) ámbitos de trabajo profesional (Tejada, 2001). Concretamente, son los que se presentan a continuación:

- Intervención en el centro educativo: desarrollando funciones de dirección, orientación educativa, diagnóstico, elaboración de materiales de instrucción, diseño de proyectos curriculares e innovación educativa.
- Servicios psicopedagógicos.
- Ámbito de la justicia: centros de rehabilitación.
- Educación permanente de adultos: diseñando y asesorando en el desarrollo de programas.
- Educación compensatoria y centros de recursos.
- Formación en la empresa: realizando asesoramiento didáctico, diseño y orientación de programas formativos.
- Supervisión del sistema educativo: mediante la evaluación y control de los distintos elementos.
- Docencia universitaria en las materias específicas.
- Tecnología educativa y medios de comunicación: diseñando material educativo y gestionando centros de recursos.
- Investigación, renovación e innovación educativa.
- Animación sociocultural.
- Escuela rural y escuelas unitarias.
- Formación permanente del profesorado: diseñando, desarrollando y evaluando programas de formación.
- Administración educativa.
- Escuelas infantiles.
- Educación especial.

Aún sin constituir una clasificación pormenorizada, permite un acercamiento a los principales ámbitos profesionales en los que tendría cabida el titulado en Pedagogía. Es cierto que han sufrido diversas modificaciones, pero, en esencia, continúan

configurando el mercado de trabajo para este profesional. Se observa, además, una clara diferenciación entre el ámbito educativo, social y laboral, que se acompaña de un aumento en las salidas profesionales. Ahora bien, si lo que pretendemos es analizar los actuales contextos profesionales del graduado en Pedagogía, debemos tener en cuenta otras referencias.

Intentando ser claros y pragmáticos, abordamos un conjunto global de contextos, siguiendo a Riera y Civís (2008), con la finalidad de reducir al máximo la disparidad a la que ya nos hemos referido. Para ello, diferenciaremos entre dos grandes campos, el de la educación institucional y la educación en otros contextos. De este modo, se identifican como principales y más significativos, en el ámbito institucional, los siguientes:

- La *docencia*: en centros de enseñanza secundaria y, específicamente, vinculada a las áreas de psicopedagogía y docencia universitaria.
- La *orientación*: en el ámbito académico, vocacional, profesional y personal.
- La *dirección, coordinación y asesoramiento*: en lo referente a la dirección de centros, jefe de estudios, renovación pedagógica y formación continua.
- El *diseño y coordinación de programas*: en lo vinculado a programas de garantía social y módulos ocupacionales.
- El *diseño, desarrollo y producción de materiales educativos.*
- El *asesoramiento en programas educativos.*
- La *administración educativa*: en equipos de asesoramiento pedagógico y cuerpos de las administraciones locales y nacionales.
- La *Investigación educativa.*

En cuanto al ámbito de la educación en otros contextos, dado su amplio espectro, son destacables los siguientes:

- La *empresa*: se desarrollan funciones vinculadas a la evaluación de necesidades de formación y evaluación de competencias; orientación e inserción laboral; elaboración, implementación y evaluación de planes de formación; y asesoramiento en recursos humanos y en gestión del conocimiento.

- Las *editoriales*: se desarrollan funciones como el asesoramiento pedagógico en la elaboración de materiales didácticos; presentación, difusión, supervisión y evaluación de materiales; estudio del currículum y de sus áreas; colaboración en la confección de libros, publicaciones de carácter divulgativo y otros materiales; dirección del departamento de edición o pedagógico; y jefes del área educativa.
- Las *TIC y los medios de comunicación*: se desarrollan funciones de asesoramiento pedagógico en el diseño y realización de programas de radio, TV y recursos audiovisuales e informáticos; producción de recursos tecnológicos, multimedia y creación de entornos virtuales de aprendizaje; y realización de estudios sobre la influencia de los medios sobre la aplicación didáctica de las TIC en la educación institucional y no institucional.
- La *salud*: se desarrollan funciones de diseño y puesta en marcha de programas para jóvenes con largas hospitalizaciones; formación permanente de profesionales; elaboración de actuaciones sobre la educación para la salud y educación para el consumo, tanto en la educación formal, como no formal; y educación sanitaria, en la sociedad y para la tercera edad.
- El *medio ambiente*: se desarrollan funciones de diseño, desarrollo y evaluación de programas de educación ambiental y de materiales y recursos didácticos para la educación ambiental; guías de itinerarios y rutas de interpretación del medio ambiente; talleres y exposiciones; y dirección de Centros de Educación Ambiental (Aulas de naturaleza, Granjas Escuela o Escuelas de Educación Ambiental).
- La *dirección y gestión pública de servicios*: se desarrollan funciones en lo referente a la gestión en los Servicios Sociales; en centros e instituciones públicas de educación, cultura y bienestar social; en la Administración Educativa, diseño de políticas científicas y tecnológicas; y diseño, desarrollo y evaluación de programas de educación para la salud.
- Los *Servicios Sociales*: en los que se inscriben funciones como el diseño y desarrollo de programas de diverso tipo (prevención social en fenómenos

como el maltrato, drogodependencias, delincuencia o marginación social) y en contextos muy distintos (penitenciario, familiar o comunitario, entre otros); dirección, coordinación y asesoramiento de servicios y acciones de reeducación e inserción social en diversos contextos (dificultades de adaptación, adolescencia en situación de riesgo, etc.); participación en programas de educación familiar, para la salud y desarrollo comunitario; participación en centros y servicios de orientación e información de recursos sociales; y atención a funciones de mediación sociocultural, familiar y escolar.

- El *sociocultural y sociocomunitario*: se desarrollan funciones como la planificación y puesta en marcha de actividades socioeducativas de instituciones y centros de diverso tipo (centros culturales, centros cívicos, museos, medios de comunicación social, bibliotecas, fundaciones, parques temáticos, residencias, y otros); el diseño de juegos didácticos y planificación de actividades socioeducativas; el desarrollo comunitario y participación ciudadana, la promoción educativa; la formación de voluntariado y asesoramiento a ONG's; y la educación reglada de adultos, aulas de pensamiento y talleres de empleo.

Así, quedarían delimitados los diferentes contextos profesionales del titulado en Pedagogía. Es necesario destacar que muchos de estos ámbitos requieren de una intervención interdisciplinar, por lo que la función pedagógica deviene en importante elemento para todo lo referido al trabajo en equipo, impidiendo, de este modo, algunos intentos de marcar fronteras entre unos ámbitos y otros. Estamos asistiendo, además, a la configuración de nuevos entornos laborales, que requieren de una posición dada a la complementariedad y la interdependencia, con mayor protagonismo para el trabajo interdisciplinar.

En este sentido, la función pedagógica se integra en equipos muy diversos, con el denominador común de trabajar al servicio del progreso y desarrollo humano, especializados en la función de elementos catalizadores de procesos de cambio y transformación de personas, grupos, organizaciones o comunidades (ANECA, 2004). Es entonces, cuando la misión del pedagogo, más allá de intervenir en todos los ámbitos recogidos, implica también el hecho de ayudar a visualizar y concienciar de la función educadora que distintos agentes, contextos y espacios educativos tienen, de modo más o

menos explícito. Este profesional contribuye a la emergencia del potencial educativo que, con frecuencia, se encuentra en estado latente en el seno de equipos de trabajo y contextos de actuación diversos. Es así como el pedagogo contribuye a evidenciar el paradigma de intervención socioeducativo necesario en tantas acciones e intervenciones de ámbito social, escolar y laboral.

4.3.2. Contextos de referencia de los titulados en Pedagogía en el mercado laboral

A pesar de que el graduado en Pedagogía tiene establecidas y reconocidas una serie de funciones y competencias, como destaca Casares (2000), el desconocimiento de su figura profesional implica que algunos de los ámbitos de trabajo que considera como propios, sean finalmente ocupados por titulados con distinto perfil formativo. El origen de esta problemática está en la propia formación universitaria, pues una gran parte de los estudiantes que cursan el título, tras finalizarlo, no son conscientes de los puestos de trabajo a los que podrían acceder. A este hecho, podemos sumarle la escasa presencia de Colegios Oficiales de Pedagogos en España y, por tanto, la falta de organismos que defiendan los intereses profesionales del colectivo.

Como ya hemos apuntado, las salidas profesionales del titulado en Pedagogía son diversas, abarcando una gran cantidad de ámbitos laborales, los cuales, aun siendo dispares entre sí tienen algo en común: la inclusión y actividad que puede desempeñar un pedagogo (Romero y Castelló, 2016). Su formación, así como las habilidades que adquiere, lo hacen útil e imprescindible para intervenir sobre todos los ámbitos que hemos identificado. El problema lo encontramos en la falta de reconocimiento profesional, pues, aun habiendo renovando sus capacidades de intervención, no ha logrado establecer como exclusivos algunos de estos ámbitos.

Se trata, pues, de un profesional que ha de ser capaz de adaptarse a las transformaciones de la sociedad actual, y de competir en los procesos de modernización ya que atrás han quedado las tradicionales lógicas de acceso al empleo, y han llegado otras con mayor protagonismo para la productividad y la competitividad. Las universidades se han visto obligadas a redefinir el perfil formativo de este titulado, proporcionándole las herramientas necesarias para anticiparse a los cambios de un modo creativo y flexible. No es de otro modo como podrá configurar un mercado laboral propio, justificando su presencia en cada uno de los ámbitos y contextos que le son propios.

Pero ¿a qué sectores accede con mayor frecuencia el titulado en Pedagogía? La primera respuesta a la pregunta la encontramos en el *Libro Blanco del Grado en Pedagogía*, donde se incluye un análisis de los principales contextos a los que se dirige este profesional (tabla 24). Cabe señalar que, para su elaboración, se han considerado todas las actividades laborales vinculadas al ámbito de la educación y que, en esencia, pueden considerarse propias del titulado en Pedagogía.

Tabla 24: Contextos de referencia del Graduado en Pedagogía

ÁMBITOS PROFESIONALES	PORCENTAJE
Empresas o instituciones privadas o de iniciativa social	58%
Escuela o institutos	23%
Administración Local	7.5%
Administración Autonómica	6.6%

Fuente: Elaboración propia a partir de ANECA (2004).

Como vemos, la empresa privada o de iniciativa social constituye el ámbito laboral de inserción más habitual en el quehacer pedagógico y, dentro del mismo, la academia es el servicio que más titulados ocupa. A continuación, situamos el ámbito escolar, también con contextos de cierto interés para el colectivo, a saber, centros educativos. En menores porcentajes tendríamos, por un lado, la Administración Local con el Área de Educación y el Área Social como principales ámbitos y, por otro, la Administración Autonómica, con el Departamento de Justicia como referente.

Es evidente que las transformaciones sociales y económicas modifican, año tras año, estos datos, pero nos permiten analizar en qué medida el titulado en Pedagogía ha ido asumiendo nuevas ocupaciones. Con todo, no podemos afirmar que el ámbito escolar deje de ser su referente profesional, pues en el empresarial, al alza en la preferencia, se sitúa la academia como principal salida laboral, observando una continuidad en los vínculos que, tradicionalmente, ha mantenido la Pedagogía con el sector formalmente educativo.

Ahora bien, en los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Empleo (1994), el porcentaje de pedagogos con contratos en el sector educativo es muy bajo (11.12%). Las salidas profesionales más significativas se sitúan en el ámbito laboral, concretamente en la categoría "administrativo" (87.14%); evidenciando, no solo la falta de correspondencia entre oferta y demanda, sino una situación de subempleo de tales profesionales. No puede extrañar que sea el sector servicios el que atraiga a un mayor

número de pedagogos, pues constituye uno de los sectores que más empleo genera entre la población de titulados en general.

Si recurrimos a estadísticas más actuales, vemos algunas diferencias. Según el SEPE (2016), serían diez (10) las actividades económicas de mayor ocupación (véase tabla 25).

Tabla 25: Actividades económicas de mayor ocupación

ACTIVIDAD ECONÓMICA	PORCENTAJE
Monitores de actividades recreativas y de entretenimiento	10.79%
Profesores y profesionales de la enseñanza	6.55%
Vendedores en tiendas y almacenes	5.61%
Profesionales del trabajo y la educación social	5.07%
Cuidadores de niños en jardines de infancia y centros educativos	4.84%
Camareros asalariados	4.65%
Trabajadores en el cuidado a personas en servicios de salud	3.28%
Empleados administrativos con tareas de atención al público	3.27%
Especialistas en métodos didácticos y pedagógicos	2.94%
Técnicos en educación infantil	2.61%

Fuente: Elaboración propia a partir de SEPE (2016).

A diferencia del estudio anterior, el ámbito educativo es el referente para este profesional. Como aclaración, muchos de los estudios realizados sólo analizan los datos de aquellos sujetos que se encuentran trabajando en alguno de los ámbitos propios de la Pedagogía, pero no los de aquellos titulados que, aun estando ocupados, no lo hacen en ninguno de los ámbitos vinculados a esta disciplina. Así, observamos con cierta precisión aquellas actividades laborales que, dentro del sector servicios, proporcionan empleo con mayor asiduidad al titulado en Pedagogía. Y lo que se evidencia, en lo que a categorías profesionales se refiere, es que el pedagogo continúa desempeñando funciones que no le son propias, pues aunque la mayoría de ocupaciones pertenecen al sector educativo (7), en nada contribuyen a clarificar la identidad profesional del colectivo.

Situación similar la observamos en la investigación llevada a cabo por Torres Sabaté (2015), donde la "Pedagogía Educativa" también constituye un referente para este profesional (33.25%), aunque no tan alejada de aquellas ocupaciones que tienen que ver con la "Pedagogía Social" (32.47%). Este trabajo, también aporta información relevante sobre los puestos de trabajo que han surgido como respuesta a las nuevas necesidades sociales y que

han aumentado su reconocimiento en sectores propios de la Pedagogía, destacando, con gran diferencia, las tecnologías de la comunicación y la información en la educación.

La Pedagogía, al igual que otras disciplinas científicas, ha encontrado en las TIC nuevas dimensiones profesionales. Los avances tecnológicos han supuesto la aparición de posibilidades de innovación educativa para repensar los procesos de enseñanza-aprendizaje y promover la actualización profesional.

En el ámbito de la Pedagogía digital, un espacio profesional emergente es el que compete al diseño de recursos *e-learning*, pensados para la detección de necesidades existentes sobre materiales tecnológicos, la elaboración de programas educativos informáticos y la participación en la evaluación y difusión de dichos programas (Celeste, 2008). También destaca el creciente papel de los cursos online masivos y abiertos (MOOC), en los que el pedagogo pueda diseñar, programar y tutorizar estas acciones formativas (Suárez Guerrero, 2013). En suma, el sector cibernético ha aumentado su presencia en la actualización de materiales multimedia como consecuencia de los continuos avances tecnológicos en la sociedad (Molina, Iglesias, y Diego, 2007). Aun así, las conclusiones del informe final del *Proyecto TICSE 2.0*, la investigación más amplia realizada en España sobre usos de las TIC en las prácticas de enseñanza-aprendizaje, advierte que los materiales didácticos tradicionales siguen siendo los recursos más empleados (Area, 2012).

Por otro lado, los resultados del estudio de Ruiz de Miguel y García de la Barrera (2013) sobre la inserción laboral de los graduados en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid, concluyen que el ámbito de la empresa es el que emplea a la mayor parte de estos titulados (40.4%), seguido del social (25%), escolar (19.2%) y universitario (7.7%). El porcentaje restante (7.7%), afirma pertenecer a otros ámbitos profesionales, acordes con las categorías de autónomo, comercio, doméstico y deportivo. En cuanto a la empresa, los puestos de trabajo más frecuentes son el de "técnico en recursos humanos" (20%), seguido de "pedagogo" (7.5%) y "personal de investigación en formación" (7.5%). Según el mismo estudio, otros puestos desempeñados por este profesional serían: dirección de proyectos, dirección del área educativa, asesoría pedagógica, comercial, venta de formación a empresas, coordinación de formación y administración de plataforma Moodle, responsable del Departamento Educativo de Club Deportivo, orientación socioeducativa y laboral, preparador laboral, consultor docente, educador social, maestro, educador, jefe Departamento de Orientación, Profesor

Ayudante, Pedagogía Terapéutica, monitor de refuerzo educativo, monitor de talleres educativos, cuidador/auxiliar educativo, técnico de formación y técnico de libertad vigilada.

Aunque pueda parecer que estos datos distan de los que hasta ahora hemos presentado debemos considerar que "la empresa", principal ámbito de referencia según el último estudio recogido, incluye muchas ocupaciones educativas del ámbito privado que no pertenecen al sistema propiamente escolar. Ello lo corrobora la denominación proporcionada al segundo de los sectores que, en lugar de ser "ámbito educativo", pasa a configurarse como "ámbito escolar". Quiere decirse que, con frecuencia, las diferencias entre los datos obtenidos por un estudio u otro, tienen su base en el diseño de las clasificaciones utilizadas o en la distribución diferencial de los distintos puestos de trabajo en cada sector.

Las grandes transformaciones sociales y económicas, junto a las necesidades generadas, hacen que la Pedagogía se encuentre, actualmente, en plena expansión profesional. Estos cambios han implicado la aparición de nuevos yacimientos de empleo para los profesionales de la Pedagogía, caso de los de asesor educativo en empresas o el especialista en desarrollo de contenidos multimedia. Otro ámbito en expansión son las aplicaciones móviles, donde el profesional de la Pedagogía se encuentra con un espacio en el que puede asesorar el desarrollo de herramientas educativas, formando parte de un equipo multidisciplinar (Romero y Castelló, 2016). Por otra parte, Ruiz de Miguel y García de la Barrera (2013), señalan la dirección de proyectos como otro campo interesante, en tanto existen multitud de profesionales que no disponen del conocimiento necesario para estructurarlos de forma adecuada.

En estos términos, el alumnado de Pedagogía ha de sentirse capacitado para indagar en los yacimientos de empleo relacionados con su ámbito de estudio y formación. Concretamente, en el estudio de Leiva, Jiménez Cortés, y Castilla Mesa (2012) sobre el perfil profesional de este titulado, se apunta que un 48.3% de los encuestados se siente competente para buscar empleos y reconocerlos en el marco de las nuevas y emergentes labores en el campo de la formación. No obstante, son más los alumnos que no se ven con tal nivel de competencia, valorando su adquisición de modo más bien bajo (26.2%) o muy bajo (6.7%), para afrontar con garantías el esfuerzo que supone buscar, muchas veces en

condiciones de inseguridad e incertidumbre, empleos relacionados con la formación fuera del ámbito público.

En resumen, hemos percibido diferencias entre los resultados obtenidos por investigaciones realizadas desde el ámbito académico o universitario y aquellos estudios que se han realizado desde organismos o administraciones estatales. Las primeras señalan el mundo de la empresa como el sector al que principalmente se dirigen los esfuerzos del titulado en Pedagogía, mientras que las instancias públicas, identifican una presencia muy marcada del sector educativo como referente de este profesional, lo que creemos puede deberse a una diferente aproximación al mismo objeto de estudio.

Con todo lo dicho, es necesario dejar constancia de que la universidad oferta una titulación ajustada a las necesidades sociales, dada la demanda de funciones específicas del pedagogo, por lo que cumple una primera condición para el logro de la calidad en términos de funcionalidad. Se constata, sin embargo, que el cumplimiento de la función no conlleva necesariamente la inserción profesional de estos titulados, ya sea por desconocimiento de estos, por desconocimiento de los empleadores, o por otros motivos de ajuste empresarial y/o administrativo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 5

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 5. INSERCIÓN LABORAL DE LOS TITULADOS EN PEDAGOGÍA

5.1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA "INSERCIÓN LABORAL"

5.1.1. Aproximación conceptual a la "inserción laboral"

La inserción laboral es el término utilizado habitualmente para referirse al proceso de incorporación de los individuos a la actividad económica (García Blanco y Gutiérrez Palacios, 1996), apreciando diferentes conceptos que suelen utilizarse como sinónimos: inserción profesional, inserción ocupacional o empleabilidad, que, si bien se relacionan entre sí, es oportuno clarificar.

Convenimos en que la inserción laboral supone el acceso al mundo del trabajo y, en concreto, la consecución de un empleo. En estos términos, consideraríamos la inserción laboral un hecho puntual (Pérez Escoda, 1996; Rodríguez Moreno, 2009), como la obtención de un empleo en un momento determinado, es decir, un contrato laboral. No obstante, cabe añadir un elemento más. La inserción laboral implica la incorporación de un sujeto a un puesto de trabajo, pero también, e igual de importante, el mantenimiento del mismo. En la actualidad, dentro de la problemática del desempleo y la inserción, debemos tener en cuenta ambos factores, pues si encontrar un empleo constituye un exigente objetivo, mantenerlo puede serlo aún más.

La inserción laboral se configura como un hecho en sí mismo que necesariamente, dadas las características del mercado de trabajo, requiere de un proceso previo, es decir, de un conjunto de acciones que la hagan efectiva. Sin embargo, podríamos añadir algo más que no solo implique el abandono de la situación de desempleo, esto es, una ocupación estable que genere autonomía económica y una elevada probabilidad de mantenerla (Donoso y Figuera, 2007).

También es frecuente encontrarnos con referencias a este concepto como el período de tiempo durante el cual se desarrolla una primera etapa formativa y una posterior búsqueda activa de empleo. Aquí, encontramos integrados indistintamente los conceptos de inserción laboral, desde un punto de vista general, y el de transición a la vida activa, desde la perspectiva del paso realizado del sistema educativo al mercado de trabajo. Esto cuestiona el propio concepto de inserción, que pasa a considerarse una definición simple, cargada en exceso de individualismo, instantaneismo y academicismo (Rose, 1991). Estamos ante un proceso que continúa inacabado, que no clarifica cómo ha

de producirse, en qué momento y, lo fundamental, bajó que circunstancias se ha de llevar a cabo.

Las características personales, la formación obtenida y el contexto socioeconómico, son factores determinantes de las trayectorias profesionales de los sujetos. Desde la *Teoría del Capital Humano*, existen dos corrientes teóricas que explican los procesos de movilidad laboral, la *Teoría del Acoplamiento al Puesto de Trabajo* y la *Teoría de la Movilidad Profesional* (García de Polavieja, 1998). La primera, se refiere a las movilidades interna (en la misma empresa) y externa (entre empresas), respondiendo a la búsqueda de la adecuación del trabajador al puesto de trabajo. Los desajustes en la correspondencia entre cualificación y ocupación favorecen la búsqueda del equilibrio y, por tanto, la movilidad profesional. Y la segunda considera que el trabajador, por medio de la acumulación de cualificaciones, desarrolla una trayectoria ascendente logrando empleos de mayor calidad.

Como ejemplo, en el ámbito universitario, ambos enfoques son útiles para explicar el interés de los estudiantes por realizar prácticas en empresas (Martínez Martín, 2000). Su demanda no responde solo a una posible remuneración económica, sino a la pretensión de obtener mayores cualificaciones que le permitan situarse en una trayectoria ascendente (*Teoría de la Movilidad Profesional*) para terminar obteniendo una inserción laboral plena (*Teoría del Acoplamiento al Puesto de Trabajo*). Una interesante aportación a esta clasificación la realiza Spilerman (1977), identificando tres modalidades distintas de trayectorias laborales:

- Trayectorias laborales ordenadas: caracterizadas por la antigüedad asociada a una ocupación de sucesivas posiciones laborales, que implica una mejora de ingresos y status profesional dentro de un mercado interno de trabajo.
- Trayectorias laborales caóticas: caracterizadas por la ausencia de una progresión lineal. El individuo transita por puestos de trabajo secundarios, con bajas exigencias de cualificación y escasas diferencias de ingresos y status. En ella no existen jerarquías de edad y se intercalan períodos de desempleo entre las distintas etapas laborales.

- Trayectorias laborales ocupacionales: caracterizadas por una pequeña probabilidad de cambio en la ocupación, pero alta en relación al trabajo y a la empresa, con cambios que suelen suponer mayores logros laborales.

Es necesario multiplicar los factores a considerar en el análisis de las trayectorias profesionales pues ayudan a explicar cómo se está desarrollando el proceso de inserción laboral. Cuantos más factores tengamos en cuenta, mayor será la precisión con la que identificaremos sobre que trayectoria nos hemos situado y, por tanto, la calidad del empleo objetivo.

Y es que hablar de inserción laboral no ha de suponer el mero hecho de describir el período que separa la decisión de introducirse en el mercado de trabajo y acceder a un empleo, sino la realización de un proyecto que identifique los objetivos, procedimientos, canales y requerimientos. No hemos de considerarla un acontecimiento cuasi-instantáneo, en palabras de Fournet, Tinson, y Bataille (1993), sino un proceso más o menos lento que implica el diseño de un itinerario claramente planificado.

Esta prolongada espera en la transición de la institución educativa al mercado laboral o, si se prefiere, de la situación de desempleo al empleo, motivó la aparición de numerosas acciones destinadas a favorecer la inserción laboral, dejando de considerarla únicamente como el objeto de tales acciones para pasar a identificarse con el proceso mismo (Pérez Escoda, 1996). Así, el término inserción hace referencia a un acontecimiento puntual y que sucede en un momento determinado como culminación de un período de tránsito o proceso previo, al cual podríamos denominar transición (Ventura, 2005).

Es en este período en el que aparecen nuevos matices, asociados a la situación en la que cada sujeto escoge entre los diversos itinerarios, vías o caminos que pretenden conducirle a un mismo objetivo (Bisquerra, 1992). En este punto, cabría señalar que la transición a la vida activa está íntimamente ligada a la transición a la vida adulta. Ambos procesos se interrelacionan y, por tanto, se entiende el concepto de transición como el proceso de inserción, tanto social como profesional (Casal, 1996). Hablamos de transición incluyendo la trayectoria académica, la formación en contextos formales y no formales, la experiencia laboral y la inserción profesional.

Con demasiada frecuencia, asociamos la inserción laboral a la simple obtención de un empleo, lo cual no se relaciona necesariamente con la formación académica de un

individuo. Ahora bien, si hablamos del conjunto de procesos que atraviesa un sujeto para iniciar el ejercicio de una actividad económica estable, que le permite adquirir una experiencia y desarrollar los conocimientos necesarios para adaptarse a un determinado entorno, es más correcto referirnos a la inserción profesional. Ello se justifica, según López Palma (1996), en que el concepto de profesión se encuentra estrechamente ligado al de currículum formativo por lo que, para darse tal caso, debería existir una correspondencia clara entre acreditación obtenida y cualificación requerida. En similares términos, pero al revés, Martínez Martín (2000), aconseja referirnos a la inserción laboral como trayectorias precarias, con cambios continuos de empleo, falta de perspectivas y excesivas rotaciones que impiden la acumulación de una experiencia especializada que facilite una inserción laboral plena.

A pesar de que hemos visto que la inserción laboral hace referencia al logro de un puesto de trabajo o empleo cualquiera, restringiendo su significado a su forma convencional de "contrato de trabajo", utilizaremos este término durante todo el estudio por considerar que es el más generalizado, aun siendo conscientes de que lo correcto sería hablar de inserción profesional.

Si queremos dotar de un mayor sentido al concepto, es necesario introducir aspectos directamente relacionados con la calidad de la inserción, duración del contrato, nivel o categoría profesional, tipo de ocupación, nivel de ingresos y oportunidades de promoción (Ventura, 2005). Atender a los procesos de calidad permitirá ajustar al máximo la formación académica a las necesidades del mundo productivo y, en consecuencia, ofrecer un mayor número de oportunidades a los sujetos que, en tales coordenadas, han optado por un tipo de formación u otro.

A su vez, estas oportunidades se encuentran condicionadas por la empleabilidad, entendida como aquellas competencias y cualificaciones transferibles que refuerzan la capacidad de las personas para aprovechar las oportunidades formativas que se les presentan, ayudándolas a acceder y conservar un puesto de trabajo, progresar en la empresa o cambiar de empleo (OIT, 2005).

Yorke (2004), en su estudio sobre la empleabilidad en la educación superior, añade nuevos elementos y se refiere a ella como el conjunto de logros, habilidades, conocimientos y atributos personales que aumentan la probabilidad de acceder a un empleo y tener éxito en el puesto de trabajo. García Manjón y Pérez López (2008) amplían

el concepto y lo entienden como el desarrollo de competencias valoradas por el mercado de trabajo, asumiendo la existencia de una serie de habilidades que mejoran las posibilidades de los individuos que las poseen de encontrar un empleo y mantenerlo en el tiempo. Como vemos, también son clave las competencias profesionales para comprender el concepto de empleabilidad y, en especial, aquellas que aumentan las posibilidades de acceder al mundo del trabajo.

La empleabilidad es un término que ha sufrido importantes modificaciones con el paso del tiempo. Inicialmente se utilizó para identificar las competencias necesarias en relación con un determinado puesto de trabajo, en el sentido de una competencia laboral (Saterfiel & McLarty, 1995). Hoy no se entiende como la obtención de competencias académicas básicas, sino como el desarrollo de capacidades que permiten acceder un empleo teniendo en cuenta los incentivos y oportunidades que se ofrecen a cada sujeto (Comisión Europea, 2001). Así, la inserción laboral se sitúa como el punto de encuentro efectivo entre la empleabilidad (factores personales) y la ocupabilidad (factores asociados al puesto de trabajo). En otras palabras, la empleabilidad estaría centrada en las características personales del sujeto, mientras que la ocupabilidad haría referencia a las condiciones del mercado de trabajo. Por ello, cualquier intervención que se realice con la finalidad de favorecer la inserción laboral, deberá considerar ambos constructos, en tanto asociados a variables que, directa o indirectamente, inciden sobre el proceso.

En tal línea, Romero et al. (2004), proponen un esquema de las variables que condicionan la inserción, integradas en los factores de ocupabilidad y empleabilidad, que intervienen en diferentes fases y a distintos niveles. El modelo propuesto incluye un acumulado de elementos que son clave en el proceso de inserción laboral, considerando tanto aspectos macroeconómicos (coyuntura económica, ofertas de empleo, demandas de empleo, índices económicos, cambios demográficos, etc.), como aspectos personales y específicos del individuo (importancia concedida al trabajo, interés por trabajar, autoestima personal y profesional, competencias desarrolladas y otros factores sociales).

Por su parte, Montané (1993), señala que la inserción puede optimizarse interviniendo sobre las posibilidades del individuo que busca acceder a un puesto de trabajo (empleabilidad) y mejorando las ofertas de empleo (ocupabilidad), o determinando que la valoración de la formación del demandante, las características del mercado y las operatividades, son ineludibles para poner en marcha el proceso de inserción.

Atendiendo a esto, los factores asociados a la empleabilidad constituirían aspectos que pueden ser mejorados y adaptados por el demandante, aunque requieran esfuerzo, trayectoria y eficiencia. Los factores que integra la ocupabilidad son ajenos al demandante y están mediatizados por elementos externos que, por su composición, pueden caracterizarse como impredecibles, presentando ventajas y desventajas en función del contexto en el que se localicen (Pelayo, 2012).

La inserción laboral debe entenderse como un proceso que, desde su inicio, obliga a la participación activa del sujeto en la realización de tareas y acciones que se consideran productivas. Ello nos permite destacar el papel de la orientación como elemento imprescindible para la integración laboral, a través del desarrollo de actividades que van, desde la evaluación diagnóstica, hasta la obtención y mantenimiento de un puesto de trabajo a partir de actuaciones planificadas en un contexto específico. La orientación se torna importante en tanto acompaña a cada persona en su recorrido laboral y profesional, incluyendo la información y el asesoramiento, la evaluación de competencias, medidas para favorecer el aprendizaje de la toma de decisiones y la competencia para gestionar el propio proceso de acceso a un empleo (Echeverría, 2008)

Entendemos, pues, la inserción laboral como la entrada en la vida activa (marca el cambio de utilización del tiempo por parte del individuo) y la definición correlativa de un proyecto de vida (conjunto de actos racionales, finalizados y ordenados en distintas etapas), en el cual también incluimos el proyecto profesional (Echeverría, 1997); esto es, como un proceso que se lleva a cabo cuando los factores que componen la empleabilidad (competencias, formación académica, experiencia laboral y contexto social), interactúan y se ajustan con los elementos de la ocupabilidad (demanda del mercado laboral, coyuntura económica, política laboral y cambios demográficos), concluyendo con el acceso a un puesto de trabajo específico.

5.1.2. Políticas y programas de inserción laboral en el EEES

Las políticas de empleo y formación comunitarias se han construido progresivamente junto a la propia Unión Europea. Su articulación con el resto de políticas comunitarias (de investigación y desarrollo, ambientales, estructurales y sociales), han estado sometidas a la evolución que resultó de los distintos retos que fue preciso afrontar en la historia.

Es interesante señalar que la prioridad estratégica concedida al empleo comenzó a desarrollarse en dos cumbres europeas. La primera, *El Consejo Extraordinario sobre el Empleo de Luxemburgo* (1997), y la segunda, el *Consejo Europeo de Cardiff* (1998), siendo los precedentes básicos para la elaboración de políticas en este ámbito. En ambos consejos, se definieron las *Directrices para el empleo* en toda la Unión Europea, estableciendo objetivos concretos de políticas de empleo a nivel comunitario. Concretamente, fueron cuatro (4) las grandes directrices para el empleo en torno a la que se han constituido los ejes básicos de actuación en este contexto (véase tabla 26).

Tabla 26: Los cuatro pilares de la política de empleo en la Unión Europea

EMPLEABILIDAD	Suplir las carencias de cualificación existentes en Europa y crear vínculos con el mundo del empleo para los jóvenes y los desempleados de larga duración, así como para otros grupos con menos posibilidades de competir en el mercado de trabajo, con el fin de evitar su exclusión.
ESPÍRITU EMPRESARIAL	Crear una nueva cultura y un nuevo espíritu empresarial en Europa mediante el fomento del autoconcepto, el recorte de las tramitaciones administrativas, la reforma de los sistemas fiscales y la identificación de nuevas fuentes de empleo, especialmente a nivel local y en la economía social.
ADAPTABILIDAD	Conseguir que los trabajadores se encuentren en mejores condiciones para responder a los desafíos del cambio, así como reorganizar el trabajo para afrontar el ajuste estructural y mantener la competitividad. Ello implica, también, la realización de inversiones en la formación permanente y la reforma de los marcos contractuales para poder considerar las nuevas formas de empleo.
IGUALDAD DE OPORTUNIDADES	Crear las condiciones para que hombres y mujeres compartan por igual las responsabilidades familiares y tengan las mismas oportunidades profesionales, así como reaccionar ante los cambios demográficos que obligan a mantener las condiciones de crecimiento con una mayor incorporación de las mujeres al empleo.

Fuente: Elaboración propia a partir de Comisión Europea (1999).

Actualmente, la creación de más y mejores puestos de trabajo es uno de los principales objetivos de la *Estrategia Europa 2020*. Dentro de ella, la *Estrategia Europea de Empleo*, con sus orientaciones y programas en materia de empleo, junto al *Programa para el Empleo y la Innovación Social* (EaSI), se conciben como una importante contribución al crecimiento y a la creación de empleo, a la movilidad laboral y al progreso social.

Su base jurídica se encuentra en el artículo 3 del *Tratado de la Unión Europea* y en los artículos 8 a 10, 145 a 150, 156 a 159 y 162 a 164 del *Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea* (Comisión Europea, 2010b; Comisión Europea, 2010c). Entre los principios, objetivos y actividades de importancia mencionados en estos tratados destaca la promoción de un nivel de empleo elevado mediante el desarrollo de una estrategia coordinada a fin de potenciar la cualificación, formación y adaptación de los individuos al mercado laboral.

La estrategia, llamada *Europa 2020*, abarca un período de diez (10) años, concretamente del 2010 al 2020. Su finalidad no es otra que la de generar empleo y un crecimiento inteligente, sostenible e integrador que define, por primera vez, una serie de objetivos, entre los que figuran:

- Mercado laboral: aumentar el índice de ocupación de las personas con edades comprendidas entre los 20-64 años hasta el 75% para 2020.
- Mejora de la calidad y los resultados de los sistemas educativos y de formación: reducir las tasas de abandono escolar prematuro al 10% (desde el 15%) y aumentar, como mínimo, al 40% (en lugar del 31%) la proporción de la población de entre 30 y 34 años que ha finalizado un ciclo de enseñanza superior o equivalente.

Cada Estado miembro ha de traducir estos propósitos en objetivos nacionales teniendo en cuenta sus propias circunstancias y puntos de partida. Para ello, la Unión Europea ha elaborado un total de diez (10) orientaciones que se dividen en seis (6) orientaciones generales para las políticas económicas y cuatro (4) orientaciones para el empleo. Estas últimas, adoptadas por el Consejo Europeo en octubre de 2010, se refieren a:

- Aumentar la participación de mujeres y hombres en el mercado laboral, reducir el desempleo estructural y fomentar el empleo de calidad.
- Conseguir una población competente que responda a las necesidades del mercado laboral y promover el aprendizaje permanente.
- Mejorar la calidad y los resultados de los sistemas educativos y de formación en todos los niveles, así como incrementar la participación en la enseñanza superior o equivalente.

- Promover la integración social y luchar contra la pobreza.

En el año 2015, el Consejo Europeo revisa de nuevo estas orientaciones, concentradas principalmente en el mercado de trabajo, y decide que deben ser adoptadas las siguientes:

- Impulsar la demanda de trabajadores (creación de empleo, fiscalidad laboral y fijación de salarios).
- Mejorar la oferta de empleo, destacando las cualificaciones y competencias de mayor relevancia, inversiones necesarias, lucha contra las debilidades estructurales de los sistemas de educación y formación, y reducción de los obstáculos al empleo.
- Mejorar el funcionamiento de los mercados de trabajo, atendiendo a los principios de "flexiguridad" para reducir la segmentación del mercado, participación de los interlocutores sociales, refuerzo de las políticas activas del mercado de trabajo, mejora de los servicios públicos de empleo, y movilidad de los trabajadores.
- Garantizar la equidad y promover la igualdad de oportunidades, con base en la modernización de los sistemas de protección social, principios de inclusión activa, y políticas sociales específicas para prevenir el abandono escolar y la exclusión social.

Y es aquí donde, el *Programa de la Unión Europea para el Empleo y la Innovación Social (EaSI) 2014-2020*, adoptado por el Parlamento y Consejo Europeos, al que ya hemos aludido anteriormente, juega un papel crucial al diseñar y ejecutar tres programas o, si se prefiere, tres instrumentos financieros de apoyo e iniciativas políticas, que intervienen sobre la cuestión.

Este programa, gestionado directamente por la Comisión Europea, reúne tres programas europeos que entre 2007 y 2013 se gestionaban por separado (*Progress*, *EURES* y *Microfinanciación Progress*). Desde enero de 2014 esos programas constituyen los tres ejes del Programa EaSI y, según la Comisión Europea (2013d), podrían describirse del siguiente modo:

- *Programa Progress* (Programa para el empleo y la solidaridad social), que prevé la generación de conocimientos analíticos y apoya el intercambio de

información y aprendizaje mutuo. Su dotación alcanza el 61% del presupuesto y el objetivo principal es la modernización de las políticas de empleo y sociales.

- *Programa EURES* (Servicios Europeos de Empleo), que consiste en una red de movilidad laboral que proporciona información, asesoramiento y servicios de contratación en toda la Unión Europea. Se le asigna una dotación del 18% sobre el presupuesto, con el objetivo de aumentar la movilidad profesional.
- *Programa de microfinanciación y emprendimiento social*, que incluye el acceso a la microfinanciación de particulares y microempresas y el refuerzo de las capacidades de los proveedores de microcréditos, así como el fomento a las empresas sociales. Su dotación es del 21% y se presenta con el objetivo de aumentar el acceso a la microfinanciación y al emprendimiento social.

Si bien la mayor parte de estas iniciativas pasan a estar financiadas por el Fondo Social Europeo, el propio Consejo de Europa acordó, dada la importancia del tema, crear la *Iniciativa de Empleo Juvenil*, a la que dotó de un presupuesto de hasta 6.400 millones de euros (Comisión Europea, 2013e). Esta iniciativa es uno de los principales recursos financieros de la UE para financiar la aplicación de los regímenes de *Garantía Juvenil*. Se puso en marcha para ayudar a los jóvenes residentes en zonas cuya tasa de desempleo juvenil fuera superior al 25% en 2012. Actualmente, se destina exclusivamente a jóvenes sin estudios, trabajo ni formación, y también a los jóvenes desempleados de larga duración y a los que no están inscritos como solicitantes de empleo.

A esta iniciativa la Comisión Europea (2012) añade el *Paquete de Empleo Juvenil*, que se entiende como una serie de medidas para ayudar a los Estados miembros a combatir, específicamente, el desempleo juvenil y la exclusión social vinculada al carácter persistente y al elevado nivel de paro juvenil. Este paquete incluye:

- Recomendación del Consejo Europeo sobre el establecimiento de la Garantía Juvenil Europea (2013), que busca garantizar que los jóvenes menores de 25 años reciban una buena oferta de empleo, educación continua, formación de aprendiz o período de prácticas.

- Alianza Europea para la Formación de Aprendices (2013), que se completa con el Pacto Europeo para la Juventud (2015), mediante el establecimiento de prácticas de aprendizaje en empresas líderes europeas.
- Recomendación del Consejo Europeo sobre un marco de calidad para los períodos de prácticas (2014).

También es destacable la *Nueva Agenda de Capacidades para Europa* (2016), que pretende dotar a los ciudadanos de capacidades que se consideran importante para el acceso a un empleo. Las acciones que se han puesto en marcha en el marco de esta agenda incluyen:

- Recomendación del Consejo Europeo (2016) sobre los itinerarios de mejora de las capacidades para adultos.
- Revisión del Marco Europeo de Cualificaciones (2017).
- Propuesta de la Comisión de Decisión del Parlamento y el Consejo Europeos sobre la revisión del marco *Europass* (2016).

Desde luego, la intensa labor del Parlamento Europeo en materia de desarrollo de competencias se ha visto reflejada en esta agenda. Tal labor incluye, por un lado, la *Resolución, de 10 de septiembre de 2015, sobre la creación de un mercado de trabajo competitivo en la UE del siglo XXI*, donde se adecúan las competencias y las cualificaciones a la demanda y las perspectivas de empleo; y por otro, la *Resolución, de 19 de enero de 2016, sobre políticas de competencias para combatir el desempleo juvenil* (Comisión Europea, 2016c).

No obstante, las orientaciones europeas en materia de formación y empleo plantean algunas dificultades a la hora de evaluar el impacto real que tienen en el desarrollo de acciones y medidas en las políticas a nivel nacional. Según Guerrero (2004), alguno de los factores por los que se presenta una escasa influencia se refieren a:

- Insuficiente voluntad política, traducida, a su vez, en una insuficiente adscripción de recursos.
- Peligro que supone la interpretación inadecuada de lo que significa cada orientación.

- Falta de información sistemática y actualizada sobre las características y demandas de la formación profesional y sobre su situación en relación a las necesidades de empleo.

En general, apenas podemos observar efectos directos de las orientaciones europeas, sobre educación y formación, en muchos de los Estados miembros. Los motivos de esta disminuida repercusión de las estrategias europeas en las políticas nacionales deben situarse, siguiendo a Sellín (1999), en:

- Escasa difusión de los resultados por la Unión Europea y Estados miembros.
- Escaso o nulo apoyo científico a los profesionales y responsables para la aplicación práctica.
- Inmovilismo o incluso resistencia de los sistemas reglamentarios de los Estados miembros, contra reformas o innovaciones inspiradas cuentas desde el exterior.
- Intereses particulares de los diversos protagonistas y responsables de los proyectos.
- Falta de evaluaciones externas de los programas o proyectos.
- Obstáculos de carácter burocrático a escala nacional o comunitaria, o para la colaboración de las diversas instancias competentes en los respectivos Estados, particularmente para seleccionar y aprobar los proyectos y su limitación.
- Escasa representación de políticos, profesionales de la práctica y usuarios finales de los resultados de modelos pilotos de investigación.

Estos motivos obligan a replantearnos el papel de la Unión Europea como referencia fundamental para el desarrollo de políticas nacionales de formación. Algo diferente sucede con las políticas de empleo, donde se han puesto en marcha un conjunto claro de directrices en las que la formación tiene una función esencial como medida destinada a estimular el crecimiento del empleo.

El escenario construido a partir de la política que hemos descrito, ha puesto en marcha importantes programas en materia de Educación, Formación y Empleo (véase tabla 27). Constituidos como planes estratégicos de actuación de la Unión Europea,

se desarrollan a través de un conjunto de instrumentos que recogemos del siguiente modo:

Tabla 27: Programas europeos de Formación

	SÓCRATES	LEONARDO DA VINCI	PROGRAMA MARCO I+D
	Actualmente: "LIFELONG LEARNING PROGRAMME"		
SUBPROGRAMA	PETRA, YES, ERASMUS, GRUNDTVIG, LINGUA IGUALDAD/IRIS, HELIOS, MINERVA, COMENIUS	PETRA, LINGUA IGUALDAD7IRIS, HELIOS, TEMPUS, COMETT, EUROTECNET, FORCE	DELTA, SPRINT, ESPRIT, RACCE, BRITE
NECESIDADES	Aproximación al espacio de ocupación a partir de la enseñanza de los fundamentos formativos.	Establecimiento de una política formativa general y unívoca para la UE.	Garantía de transferencia de los cambios tecnológicos y de sus resultados, así como su aprovechamiento por parte de las empresas.
OBJETIVOS	1. Contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza y fomentar el acceso a la educación de las personas desfavorecidas. 2. Mejorar el conocimiento de los idiomas de la Unión Europea. 3. Incrementar la movilidad de los estudiantes de enseñanza superior. 4. Fomentar la cooperación universitaria. 5. Fomentar el reconocimiento mutuo de los títulos académicos, como de los períodos de estudios cursados. 6. Favorecer la movilidad de conocimientos y experiencias.	1. Mejorar los sistemas de formación profesional y luchar contra el desempleo. 2. Facilitar la inserción laboral de jóvenes y mujeres. 3. Facilitar el acceso a la formación profesional y favorecer la movilidad de los formadores y personas en formación. 4. Fomentar la cooperación en materia de formación entre los centros de formación y las empresas. 5. Apoyar los intercambios de información y de experiencias relativos a los sistemas de formación entre los Estados miembros.	1. Reforzar las bases científicas y tecnológicas de la UE y favorecer el desarrollo de su competitividad. 2. Integrar las principales necesidades socioeconómicas de la UE y especificar las prioridades de investigación que permitan darles satisfacción.
DESTINATARIOS	Expertos en educación, centros de formación inicial, empresas, jóvenes, mujeres y colectivos desfavorecidos.	Interlocutores sociales, autoridades competentes en materia de formación profesional, universidades, empresas, profesores de idiomas, jóvenes menores de 28 años, mujeres y trabajadores en activo.	Empresas, centros de investigación y desarrollo, universidades, comunidad científica y usuarios.

Fuente: Elaboración propia a partir de Fernández-Salinero (2002).

Si analizamos el contenido de esta estructura, donde se recogen los principales programas y subprogramas sobre formación y empleo en la Unión Europea y sus Estados

miembros, según la misma autora, podemos resumir las principales características de la política de formación europea en lo siguiente:

- Transnacionalidad: las iniciativas deben suponer la transferencia de los aprendizajes, principalmente en las regiones menos desarrolladas de la Unión, así como las ventajas de cooperación.
- Innovación: deben estimular los procesos innovadores, así como aquellos que conlleven cambios laborales y socioeconómicos significativos.
- Enfoque ascendente: han de identificar los problemas y las necesidades locales, regionales y multisectoriales comunes a toda la Unión.
- Fortalecimiento de políticas y programas: sobre todo en los sectores de empleo, del mercado de trabajo y de los recursos humanos, en particular, la política de formación laboral (inicial y continua).

En este sentido, las acciones establecidas buscan la consolidación de una formación profesional sólida, tanto inicial como continua. La primera, con acciones vinculadas a la educación superior y universitaria y, la segunda, con actividades de inserción e implicación en el mercado laboral.

El análisis de la política de empleo a escala europea muestra el recorrido que se ha seguido en la definición de dicha política, apreciándose una nueva estrategia en materia de empleo a nivel comunitario (Martín Aranaga, 1999). En el *Tratado de la Unión Europea*, se ha fijado por primera vez un conjunto de medidas para el fomento del empleo, constituyendo una incipiente política de empleo a nivel de la Unión Europea, con un carácter marcadamente activo.

5.1.3. La inserción laboral de los titulados universitarios

La adaptación del sistema universitario español al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior se llevó a cabo a través de la redefinición del catálogo de titulaciones existente. Con la promulgación de los Reales Decretos de estudios oficiales de Grado y Posgrado se transformó la estructura universitaria y con ella la responsabilidad de reorganizar las titulaciones. Esta normativa, ofrecía un marco jurídico que posibilitaba a las universidades la estructuración, con cierta flexibilidad y autonomía, de las enseñanzas oficiales para lograr la armonización con las establecidas desde el ámbito europeo. Sin embargo, pasar de un

sistema con una determinada estructura, en el caso de España de difícil comparación con el resto de Europa, a otro, y asumirlo, era inviable sin la colaboración constante de los diversos organismos públicos que se comprometían ante este nuevo reto.

Las universidades han jugado un importante papel en el análisis de las trayectorias profesionales de los titulados. La creación del EEES y la llegada de los nuevos títulos de Grado, obligó a medir el nivel de empleabilidad de los universitarios, aportando información sobre las condiciones en las que el proceso de inserción laboral se produce. Aunque es cierto que proporcionan información específica sobre este proceso, pueden caracterizarse de generalistas al no considerar las diferencias existentes entre titulaciones (cada universidad utiliza sus propios criterios).

Antes de realizar cualquier análisis hemos de identificar los principales estudios que en torno a esta cuestión se han realizado. Así, el informe anual de la OCDE *Education at a Glance* (2016) constituye un importante punto de partida a nivel internacional, examinando las variables clave en el proceso de inserción laboral de los graduados universitarios, comparando las características de los distintos sistemas educativos de la Unión Europea. Del mismo, nos interesan, sobre todo, los resultados que aporta a nivel nacional, en la medida en que permiten ser contrastados con los obtenidos por otros estudios.

La *Encuesta de Población Activa* (INE) es otra de las grandes referencias en tanto proporciona información de los graduados universitarios a nivel español. La metodología utilizada en su estudio es común a la empleada por otros países (criterios ILO), permitiendo realizar algunas comparaciones. No obstante, se trata de una encuesta de población general y de foto fija (no tiene en cuenta los procesos), por lo que no describe aspectos concretos de la transición al mercado laboral como: tiempo de búsqueda, calidad del primer empleo, recursos utilizados, salarios o tipo de actividad económica.

Otra fuente importante es el estudio realizado por la ANECA (2009), donde se analiza la situación de los titulados universitarios españoles considerando los factores de facilitación y obstaculización de su proceso de inserción laboral. Su finalidad es indagar en las experiencias, vivencias y actitudes de los titulados superiores en relación a las dificultades que han de superar para acceder a un puesto de trabajo específico. Concretamente, se analizan las valoraciones de esos titulados sobre la evolución del

mercado de trabajo y las ofertas de empleo (tanto en el sector público como privado), las posibilidades y limitaciones que encuentran en su acceso a dicho mercado, sus expectativas y estrategias, así como las aptitudes personales que se vinculan al proceso de inserción laboral. Asimismo, es destacable su estudio *Proyecto Reflex. El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento* (Allen & Van der Velden, 2007), en donde se utilizó un instrumento similar al de la encuesta *CHEERS* original. La muestra del estudio incluye a 5474 graduados, los cuales forman parte del proyecto europeo también denominado *REFLEX* y que recopila 37641 encuestas en trece (13) países.

De igual modo, las distintas Agencias para la Calidad del Sistema Universitario, creadas recientemente, han realizado interesantes contribuciones al respecto, aunque no todas las Comunidades Autónomas cuentan con estos organismos (véase tabla 28).

Tabla 28: Agencias para la Calidad del Sistema Universitario españolas

CCAA	AGENCIA
Andalucía	Agencia Andaluza del Conocimiento (AAC).
Aragón	Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón (ACPUA).
Islas Canarias	Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa (ACCUEE).
Catilla y León	Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León (ACSUCYL).
Cataluña	Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU).
Madrid	Sección de Evaluación, Certificación y Acreditación de la Calidad de la Enseñanza Superior de la Fundación para el Conocimiento.
Valencia	Agència Valenciana d'Avaluació y Prospectiva (AVAP).
Galicia	Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia (ACSUG).
Islas Baleares	Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears (AQUIB).
País Vasco	Agencia de Evaluación de la Calidad y Acreditación del Sistema Universitario Vasco (UNIBASQ).

Entre sus objetivos, se encuentra la realización de estudios sobre la inserción laboral de los graduados de las diversas universidades de una misma Comunidad Autónoma. Sus análisis no solo se centran en la descripción básica de la situación laboral de los egresados, sino que profundizan en los diversos factores que intervienen en el proceso, aportando datos de interés que pretenden sean de utilidad en la mejora de la calidad de las enseñanzas universitarias. Su finalidad no es otra que la de servir de apoyo a las instituciones universitarias, proporcionando resultados que, por su naturaleza, contribuyen al diseño de estrategias para la revisión y mejora de la oferta universitaria,

minimizando la distancia entre los objetivos de aprendizaje y los requerimientos profesionales y de empleabilidad.

Por su parte, el *Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios* (OEEU), creado en 2013 y coordinado por la CRUE, la Cátedra UNESCO y la Fundación Bancaria "la Caixa", pretende convertirse en la fuente informativa de referencia nacional y autonómica para conocer el comportamiento de las variables relacionadas con la empleabilidad y el empleo de los titulados universitarios en España, con información e indicadores producidos bajo estándares internacionales de calidad. Del mismo modo, nos interesa el *Barómetro de Empleabilidad y Empleo Universitarios* (2016), que consiste en una encuesta diseñada para el seguimiento laboral de los graduados españoles, aportando a responsables universitarios, políticos y empleadores, la información necesaria para mejorar la vinculación entre la formación y el empleo.

Sin embargo, el análisis de la inserción laboral de los universitarios requiere información detallada que no está disponible en la mayoría de informes. Las fuentes estadísticas generales que pueden utilizarse para el estudio de la inserción laboral son escasas y, al utilizar indicadores de medida distintos, no permiten realizar grandes comparaciones por lo que sus resultados solo son aplicables al contexto del que se extraen. Por ello, nos centraremos en la exposición de las conclusiones derivadas de estudios que hayan analizado la población general de titulados, evitando hacer referencia a resultados parcelados, inconexos o contradictorios con los recogidos a nivel estatal.

En este sentido, por su relevancia y repercusión, es destacable el consorcio formado por nueve (9) universidades, tres (3) institutos de investigación y una (1) universidad japonesa en 1997, financiado por la Unión Europea en el programa *TSER* para el proyecto de investigación *Higher Education and Graduate Employment in Europe* sobre la inserción laboral de los universitarios (Schomburg & Teichler, 2006). Así, se abordaba la construcción de una metodología común para el análisis del proceso de inserción laboral de los universitarios en Europa. La recogida de información se realizó en 1999 y como resultado se obtuvieron 40000 respuestas de graduados universitarios de diferentes países (Alemania, Italia, Austria, Francia, España, Reino Unido, Noruega, Finlandia, Suecia, Países Bajos, República Checa y Japón). Sus resultados, puesto que se encuentran a más de una década de distancia, solo interesan como indicador comparativo. Teniendo en cuenta que se han introducido cambios sustanciales en el sistema universitario y que la sociedad se ha transformado significativamente con la llegada de la

crisis económica, intentaremos describir el panorama actual de los titulados universitarios utilizando estudios más recientes.

El sistema educativo español, a diferencia del de otros países europeos, se caracteriza por producir un elevado número de graduados universitarios, y es en la educación secundaria y formación profesional donde se observan las mayores tasas de fracaso escolar. Aun así, según algunos de los datos publicados por la OCDE (2016), en los últimos años, se habría reducido considerablemente la ratio salarial entre los universitarios y los niveles educativos inferiores. De ello nos advierte también el trabajo realizado por García-Montalvo (2007) que, basado a su vez en las estadísticas generales del mercado de trabajo, describe el empleo de los graduados universitarios en base a los siguientes criterios:

- Los universitarios han tenido siempre unas tasas de desempleo inferiores al resto de niveles educativos. Este hecho también es comprobable en las últimas estadísticas del INE (2017), donde la tasa de paro universitario se sitúa en el 10%, seguida de la Formación Profesional con un 19.4%, y de la Educación Secundaria con un 23% (véase tabla 29).

Tabla 29: Tasa de activos, ocupados y parados en el primer trimestre de 2017

EDUCACIÓN SUPERIOR					
Ocupados		**Parados**		**Activos**	
7801.9*	89.1%	953.7*	10.9%	8755.6*	100%
EDUCACIÓN SECUNDARIA					
Ocupados		**Parados**		**Activos**	
7681.3*	77%	2292.5*	23%	9973.7*	100%
FORMACIÓN PROFESIONAL					
Ocupados		**Parados**		**Activos**	
1780.9*	80.6%	428.3*	19.6%	2209.1*	100%
*Unidad de medida: miles de personas					

Fuente: Elaboración propia a partir de INE (2017).

- Los graduados universitarios presentan un salario medio-superior en relación a los recibidos por el resto de niveles educativos. Ello lo confirma también el informe anual de la OCDE (2016) sobre indicadores educativos, así como el estudio de Pastor, Raymond, Roig, y Serrano (2007) sobre el rendimiento del capital humano en España.

- La tasa de actividad de los universitarios es superior a la observada en el resto de niveles, incluso a la de la formación profesional que, tradicionalmente, se ha concebido como una formación con elevados índices de acceso al mercado de trabajo.
- Los universitarios tienen la mayor proporción de contratos indefinidos de todos los grupos educativos. Con todo, en un estudio sobre la temporalidad, la segmentación laboral y actividad productiva en España (Caparrós y Navarro, 2008), se constata que sólo el 15% de los contratos firmados por universitarios tenían un carácter indefinido, aunque el porcentaje se mantenía más alto que el de cualquier otro nivel formativo. Esta escasa contratación indefinida ha persistido durante los últimos años, podríamos decir, desde la implantación del contrato temporal para el fomento del empleo en 1984 (Parellada, 2015).
- Los graduados universitarios tienen menor resistencia a la movilidad geográfica que los sujetos de niveles educativos inferiores, pero tienen mayor resistencia a la movilidad funcional y horaria.

Aunque a nivel general la educación superior parece situarse en términos positivos, algunas cuestiones deben revisarse con especial atención. Por parte de la oferta de empleo, el número de universitarios que se producen en España es enorme y su tasa de crecimiento acelerada, pero su demanda, no crece al mismo ritmo, generando una situación de elevada sobrecualificación (García-Montalvo, 2009) que, unida al mantenimiento de métodos de enseñanza tradicionales (Michavila et al., 2016), al desajuste entre conocimientos adquiridos y necesidades del mercado laboral (Pérez de las Vacas et al., 2008), y a la falta de iniciativa emprendedora (Alonso, 2003), hace que los universitarios perciban su proceso de inserción laboral como un objetivo a muy largo plazo. Y es que, en plabras de Ruiz Carrascosa (2010), solo hemos de considerar como un proceso de inserción exitoso el momento en el que los graduados se encuentren trabajando en aquello para lo que se han formado.

En tal coyuntura, la etapa de transición de la universidad al mundo laboral ha de entenderse como prolongada, compleja y cargada de dificultades (ANECA, 2009; Salas, 2003), pues no podemos olvidar que las universidades tienen como uno de sus principales

objetivos la inserción de los graduados, y un indicador de calidad de las mismas es la adecuación de la formación a las exigencias del mercado de trabajo (Pin, Apascaritei, Susaeta, y Gallifa, 2013).

El *Informe sobre jóvenes y mercado laboral* del Obsevatorio de Innovación en el Empleo (OIE, 2015) nos aporta otra radiografía de la situación de los graduados destacando como conclusiones de mayor interés las siguientes:

- Bajas expectativas laborales: un número importante de jóvenes (80%) no cree que vaya a ejercer la profesión para la que se está formando.
- Falta de preparación: en su mayoría (60%) consideran que el salto hacia el mundo laboral es demasiado grande.
- Elevados niveles de inseguridad: el 52% de los titulados no se siente seguro ante su proceso de incorporación al trabajo.
- Desconocimiento del proceso de búsqueda de empleo: solo un 28% declara saber cómo empezar a buscar empleo y más de un 80% estar muy poco formado en las herramientas básicas de búsqueda de empleo.
- Aumento de las exigencias laborales para acceder a un puesto de trabajo: empresas (49%) y jóvenes (67%) coinciden en que los requisitos para tal acceso son demasiado exigentes.

A ellas, podemos sumarle las conclusiones recogidas en el estudio de la ANECA (2009) sobre la inserción laboral de los titulados universitarios en España, donde se analizan las percepciones de los titulados sobre diversos aspectos que influyen en su transición a la vida activa. Todo ello se basa en el discurso de los titulados que participaron en los distintos grupos de discusión establecidos y que, a nivel general, señalan:

- Disociación entre la universidad y el mercado laboral: los graduados manifiestan dificultades a la hora de realizar una inserción laboral rápida y satisfactoria a causa de los constantes requerimientos de experiencia previa, del desconocimiento del mercado de trabajo y del desajuste entre los perfiles profesionales y las demandas laborales.
- Negativa valoración de la formación recibida: destacan la poca utilidad de los estudios para lograr una inserción laboral rápida y adecuada. Solo se

valora de forma positiva la formación de máster, al ser considerada una forma de especialización que corrige algunos defectos de la formación inicial universitaria.

- Concepción elitista de la formación universitaria: la formación proporcionada por las universidades, a diferencia del pasado, ya no garantiza un puesto laboral cualificado. Ello obliga a los graduados a adoptar una concepción alternativa, más ajustada al conocimiento y la capacitación que les proporciona la universidad.
- Carencias actitudinales y motivacionales: como respuesta al deseo de una distinción automática y a la demora en el logro de autonomía personal, aparecen una serie de carencias actitudinales y motivacionales como la inercia curricular, actitudes pasivas y poca identificación con los estudios. Se adopta la estrategia del mínimo esfuerzo en tanto que ser universitario no garantiza "a priori" una inserción laboral adecuada. Los propios titulados reconocen que estas carencias desembocan, una vez finalizados los estudios, en sentimientos de miedo, temor e inhibición ante el acceso al empleo.
- Consideración de los factores personales: como consecuencia de lo anterior, los factores personales aparecen en primer lugar en términos de importancia. Se refieren no solo a los contactos de los que se dispone (familiares, amistades y/o conocidos) sino a la actitud con la que se busca empleo, sobrevalorando la entrevista de trabajo frente a otros elementos como el currículum, expediente, idiomas, formación complementaria, etc. que, en el mejor de los casos, actuarían como filtro previo a la selección.
- Devaluación y desafección de la formación teórica y la enseñanza universitaria: los titulados expresan una valoración negativa de la universidad y, en general, de todos los estudios superiores. Consideran que la formación es un factor que apenas interviene en la inserción laboral y, de hacerlo, resultaría negativo. Entre los factores de desafección encontramos: la creencia en la irrelevancia del expediente académico para la búsqueda de empleo, la consideración de que todo lo necesario para el

trabajo puede ser adquirido dentro del propio trabajo y la valoración de la formación universitaria como excesivamente generalista y teórica. Lo cual se observa, también, en el Barómetro de Empleabilidad y Empleo de los Universitarios en España, donde el 25% de los encuestados considera que para desarrollar su último trabajo no era necesario tener estudios universitarios (Michavila et al., 2016).

- Desconocimiento de las nuevas competencias profesionales: el conocimiento y valoración sobre competencias que el mercado laboral comienza a demandar, tales como la flexibilidad funcional, orientación internacional, gestión de la innovación y aprendizaje continuo, es muy baja.
- Importancia clave de las estancias en el extranjero: las estancias en el extranjero facilitadas bajo el programa de becas *Erasmus*, las estancias de investigación postdoctorales, o los cursos de idiomas, aparecen como un factor clave en los procesos de inserción laboral.
- Contrastes entre distintos itinerarios de inserción laboral: la empresa privada constituye la opción normal y mayoritaria, mientras que la preparación de oposiciones se relaciona con el fracaso en esta opción.
- Modificaciones en la concepción tradicional del trabajo: los titulados universitarios perciben modificaciones significativas respecto del papel que, tradicionalmente, se ha atribuido al trabajo, las cuales serían fundamentales para contribuir a comprender los procesos de inserción laboral.
- Contraste con Europa: los titulados españoles consideran que los europeos poseen una actitud de mayor determinación hacia el empleo, mayor flexibilidad, mayor movilidad y conocimiento de idiomas, y cuentan con un mayor apoyo público en sus procesos de inserción laboral.

Además de estas conclusiones, el mismo estudio recoge una serie de datos que identifican de forma específica tanto elementos referidos a la formación recibida en la universidad como aspectos relacionados con su acceso al empleo. De ellos nos interesan los siguientes:

- El período de búsqueda de empleo no suele extenderse más allá de 12 meses para la mayoría de graduados (85%).

- El porcentaje de graduados que optan por la movilidad geográfica se acerca al 15%, pues la mayoría manifiestan emplearse en el entorno geográfico de su provincia.
- El factor "redes sociales", o contactos personales, constituye el principal recurso de acceso al empleo de los graduados. Por su parte, los recursos institucionales ofertados por la universidad presentan una incidencia muy baja (10%). De nuevo el *Barómetro* coincide al afirmar que los contactos personales son clave en términos de empleabilidad, pues casi ocho de cada diez egresados que los utilizaron para buscar un trabajo lo consiguieron. Del mismo modo, señala que los servicios universitarios de empleo son utilizados por casi uno de cada cinco encuestados; concretamente, son el séptimo medio más utilizado de los trece analizados.
- La funcionalidad de la formación para el desempeño académico, a diferencia del estudio anterior, es elevada (75%). Además, para cerca de la mitad de los encuestados las prácticas externas realizadas durante la carrera han tenido un importante peso en la inserción laboral.

A fin de analizar las diferencias por ramas de conocimiento recurrimos al estudio del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015b) sobre la inserción laboral de estudiantes universitarios. Vemos que las Ciencias de la Salud encabezan la lista de graduados afiliados a la Seguridad Social (71.4%), seguidos de los de Ingeniería y Arquitectura (67.2%), Ciencias Sociales y Jurídicas (63.8%), Ciencias (63.7%) y Artes y Humanidades (48.8%). Estos datos correlacionan de manera significativa con la distribución según cotizaciones por rama de conocimiento, donde las Ciencias de la Salud constituyen el grupo de cotización más elevada (88.2%), seguida de las Ciencias (62.9%), Ingeniería y Arquitectura (61.4%), Artes y Humanidades (50.6%) y, ahora en el último lugar, las Ciencias Sociales y Jurídicas (44.7%).

La ANECA (2009) nos advierte de ello e identifica las carreras técnico-experimental-sanitarias como aquellas con mayores índices de empleabilidad. También el citado Barómetro destaca que el mayor ajuste formación-empleo se da en los estudios de Ciencias de la Salud, tanto en el primero como en el último, seguido de los titulados de Ciencias y de Ingeniería y Arquitectura, y son los titulados de Artes y Humanidades los que

en mayor medida trabajan en temas ajenos a su formación universitaria, seguidos por los titulados de Ciencias Sociales y Jurídicas.

Es de extrañar que los graduados en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas ocupen los últimos puestos tanto en afiliación a la Seguridad Social, como en nivel de cotización y ajuste formación-empleo, pues su diversificación de itinerarios y versatilidad laboral le permite acceder indistintamente a empresas del sector público y privado. Incluso podríamos decir que el autoempleo está muy presente en este ámbito, al estar asociado a bastantes profesiones liberales.

En cuanto a metodologías de enseñanza y a competencias de los graduados nos interesa el análisis realizado por el citado barómetro. Tanto las metodologías educativas como los servicios de apoyo al estudiante, reciben valoraciones muy bajas. Para los egresados, las metodologías no se renuevan, predominan las técnicas clásicas, consideradas poco adecuadas a los paradigmas educativos actuales. El aprendizaje activo, basado en proyectos y prácticas, merece una consideración menor frente al aprendizaje de teorías, conceptos y paradigmas, que son el rasgo principal de las metodologías educativas en la universidad española.

En su conjunto, las competencias en idiomas obtienen claramente la menor valoración. Por el contrario, los egresados valoran su nivel en competencias interpersonales por encima del resto de dimensiones, quizás a causa del valor que a estas se la ha concedido en el mercado de trabajo. Las tres competencias que los encuestados manifiestan poseer en mayor medida son el "compromiso ético en el trabajo", las "habilidades de navegación y búsqueda por internet" y la "capacidad para asumir nuevas responsabilidades". En contraposición, las competencias en las que el nivel de conocimiento o dominio es menor son las "habilidades en programas y aplicaciones de edición multimedia" y la "comunicación oral y escrita en lengua extranjera". Señalan, además, que el menor aporte de la universidad se vincula a este último grupo de competencias y añaden a las mismas la "gestión de la presión", el "trabajo en entornos internacionales", la "toma de decisiones" y la "comunicación oral". La labor de la universidad destaca positivamente en: "sensibilidad hacia temas medioambientales y sociales", "comunicación escrita", "capacidad para trabajar en equipo" y "conocimientos específicos de la titulación".

El informe realizado a partir del *Proyecto Reflex. El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento* (Allen & Van der Velden, 2007) nos muestra la realidad de que ninguna de las ramas de conocimiento ha ofrecido una formación orientada a dar cuenta, organizadamente, de las competencias requeridas por los titulados en sus respectivos puestos de trabajo, hecho que se refuerza a la luz de las débiles correspondencias observadas entre la contribución de la carrera al desarrollo de competencias y el énfasis en métodos de enseñanza en las mismas. El informe concluye con la necesidad de centrarse en el trabajo de diseño e implantación sistemática de procesos que contribuyan decisivamente a mejorar las debilidades que, una vez más, han demostrado ser más evidentes e importantes en lo que respecta a la contribución del sistema universitario a la mejora de las condiciones sociales y laborales de los ciudadanos.

Los datos analizados nos permiten obtener una panorámica de los condicionantes que intervienen en el proceso de inserción laboral de los universitarios. Observamos que, tanto los datos cuantitativos como las valoraciones y percepciones de los graduados, nos ofrecen una descripción detallada de la situación de los egresados ante su inserción laboral que, sin duda, requieren de acciones de mejora de la empleabilidad tanto, por parte del sistema universitario, como del mercado de trabajo.

En este contexto, donde intervienen nuevos factores de desarrollo económico, como los anteriores, es importante dar cuenta de las expectativas de graduadas y graduados (Rae, 2007). Expectativas que no sólo condicionan su situación, sino que constituyen un elemento tangible sobre el que reflexionar y sobre el que proporcionar una explicación que dilucide al máximo la transición de la esfera académica al mercado de trabajo (Holden & Kearney, 1998). No podemos olvidar que, entre las finalidades de la educación superior, se encuentra la inserción de los titulados, así como su evaluación, como forma de asumir la responsabilidad social que ante sus resultados le corresponde (Parellada, 2010).

La inserción laboral se configura de este modo como una de las cuestiones educativas más controvertidas a causa del carácter inestable del mercado de trabajo, modificando las posibilidades y oportunidades que facilitan el acceso al empleo (Béchard & Grégoire, 2005; Wallenborn, 2010). El actual momento de crisis social y económica dificulta establecer un vínculo preciso entre formación y empleo, en tanto que, como señalamos, una alta cualificación no es, necesariamente, sinónimo de una pronta inserción

laboral (Harvey, 2000). La puesta en marcha de investigaciones que busquen analizar y mejorar la relación a la que se hace referencia entronca con un gran reto educativo y profesional que ha de buscar, más allá de la adecuación teórica y metodológica, contribuir a la gestión del cambio en los mismos contextos de formación.

5.1.4. Los estudios de inserción laboral en el nuevo marco de Convergencia Europea

Con la implantación del EEES se transforma la estructura universitaria tradicional y se abre una nueva etapa en la formación de los titulados superiores. Como hemos comprobado, la configuración de este nuevo modelo ha supuesto la aparición de todo un conjunto de dificultades asociadas al proceso de inserción laboral de los graduados universitarios; y la educación superior, porque así lo recoge entre sus finalidades, es la encargada de evaluar sus propios resultados en términos de rendimiento de la formación en el mercado de trabajo.

El marco sociolaboral en el que ha de proyectarse la dinámica profesionalizadora de estos graduados se caracteriza por la aparición de cambios en rápida sucesión que afectan a las condiciones de empleabilidad y ocupabilidad, produciendo: desconocimiento sobre la configuración de su contexto laboral de referencia, incertidumbre ante las nuevas situaciones laborales, escasa congruencia entre la formación adquirida y la que el mercado demanda, aparición de nuevas pautas de interacción con el mercado en la búsqueda de empleo, exiguo conocimiento de nuevos factores y recursos necesarios en términos de inserción laboral, readaptaciones continuas en los contenidos de cada titulación, y modificación de expectativas y aspiraciones académico-laborales; lo que, a su vez, provoca que el conocimiento que se introduce en los currículos académicos del alumnado tenga que ser revisado constantemente.

El seguimiento de los graduados es un tema de reciente aparición en las universidades españolas. No obstante, estas han tardado poco tiempo en asumir nuevos procesos que le permitiesen medir el desarrollo académico-laboral de sus estudiantes, incluso en algunas se ha vuelto un procedimiento regular de control a nivel institucional. Las principales conclusiones en relación al nivel de empleabilidad de los universitarios que se han formado en base al modelo *Bolonia* empiezan a conformarse ahora. Pero la bibliografía existente sobre este tema continúa siendo escasa y, en la mayoría de los casos, no contempla el marco del EEES.

En este sentido, el estudio de la inserción laboral de los graduados, al margen de su titulación, resulta controvertido a la par que de gran relevancia en términos de optimización de la empleabilidad. De hecho, tanto a nivel internacional, desde la misma *Declaración de Lisboa* (2000), como a nivel estatal, desde la ANECA (2009) y la definición de nuevas titulaciones, así como desde organismos autonómicos, como es el caso de la ACSUG (2016), se están realizando estudios periódicos sobre la inserción laboral de los titulados, que ponen de manifiesto la importancia del tema.

En este escenario, la ANECA se constituye como uno de los organismos más influyentes en el análisis de la calidad en el ámbito universitario. De tal Agencia se derivan diversos informes fundamentales para la cuestión, centrados, en su mayoría, en el diseño de los actuales títulos de grado, así como en los factores de inserción y obstaculización laboral. Por su parte, la ACSUG también contribuye al estudio de la inserción laboral de los titulados universitarios, en este caso, en el contexto gallego, realizando análisis periódicos de carácter similar a los realizados por la ANECA. Ambos tienen en cuenta factores de carácter personal, académico, de la titulación cursada y de la situación laboral actual, entre otros. En dichos factores, se identifican variables relacionadas con elementos como el grado de satisfacción académica, expectativas de futuro, nivel de conocimientos adquiridos, aspiraciones académico-laborales, dificultades ante la inserción laboral y grado de adquisición de competencias y capacidades para la búsqueda de empleo. Además, otros organismos como la Fundación Conocimiento y Desarrollo (Parellada, 2010), el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013), la OCDE (2012) y la OIT (2012) también han realizado una aproximación teórica a la situación de los titulados superiores en el mercado laboral, elaborando diversos estudios en los que se hace referencia a dimensiones similares –situación académica, adaptación de contenidos y su relación con el puesto de trabajo, valoración de la formación universitaria y congruencia entre formación y empleo- así como al análisis de los perfiles profesionales desde un punto de vista formativo.

Sin embargo, la mayor parte de los estudios no permiten contrastar los datos obtenidos pues utilizan métodos e instrumentos que son diferentes. A nivel comparativo son interesantes en la medida en que posibilitan la localización de variables comunes entre estudios que permitan establecer algún tipo de conclusión contextual. En este sentido, hemos identificado los principales estudios realizados en España sobre inserción

laboral de los graduados a partir de la entrada en el EEES, utilizando, como criterios de selección, los siguientes:

- Que las *variables* analizadas se encuentren ligadas al proceso de inserción laboral de los graduados universitarios.
- Que se especifique el *instrumento* empleado para la recogida de información.
- Que la *población* esté formada por graduados superiores de distintas titulaciones impartidas en universidades españolas.
- Que se garantice la representatividad de la *muestra* a través de indicadores que otorguen validez y fiabilidad a los datos obtenidos.

Se incluyen, a este respecto, los estudios más recientes que visibilizan el proceso de inserción laboral de los graduados del conjunto de las Comunidades Autónomas en el contexto de la convergencia europea, (véase tabla 30). En su mayoría, han sido realizados por universidades, Agencias de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario de cada territorio (caso de Cataluña y Galicia) y/o observatorios de empleo. Además, añadimos el conjunto de observatorios existentes en cada Comunidad Autónoma, como muestra de la implicación de autoridades y universidades en la inserción laboral de sus titulados.

Tabla 30: Últimos estudios realizados sobre la inserción laboral de los graduados en España

ESTUDIOS	OBSERVATORIOS DE EMPLEO
Andalucía	
Título: "Demandas del Mercado Laboral a los Titulados Universitarios" (Valero, 2012). Instrumento: cuestionario. n=490.	Observatorio Argos (Junta de Andalucía) Observatorio de Empleo (Universidad de Málaga) Observatorio Ocupacional (Universidad de Granada)
Título: "Estudio de la inserción laboral de los/as titulados/as de la Universidad de Jaén. Informe 2012" (Universidad de Jaén, 2012). Instrumento: encuesta. n=1723.	
Título: "Egresados UMA 2012-2013. Estudio de Inserción Laboral" (Observatorio de Empleo de la Universidad de Málaga, 2017). Instrumento: cuestionario. n=5745.	
Título: "Situación laboral de los egresados de la Universidad de Granada en 2015: Estudios de seguimiento de las Promociones 2013-2014 y 2012-2013" (Observatorio Ocupacional de la Universidad de Granada, 2015). Instrumento: cruce entre base de datos de la universidad y Servicio Andaluz de Empleo. n= 18670.	

Asturias	
Título: "Empleabilidad de los titulados de la Universidad de Oviedo" (Lorences, 2005). Instrumento: encuesta. n=3138.	No cuenta con observatorio
Aragón	
Título: "Estudio de Inserción Laboral. Año 2011. Universidad de Zaragoza" (González Santos, Ratia, y Yagüe, 2011). Instrumento: encuesta. n=1675.	Observatorio de Empleo (Universidad San Jorge) Observatorio Ocupacional (Universidad de Zaragoza)
Cantabria	
Título: "Resultado del proyecto piloto de estudio de egresados de la Universidad de Cantabria. Curso 2012-2013" (Universidad de Cantabria, 2015). Instrumento: encuesta. n=57.	Observatorio de Empleo (Universidad de Cantabria)
Castilla La Mancha	
Título: "Estudios sobre Calidad e Inserción Laboral y Encuesta a Empleadores" (Universidad de Castilla La Mancha, 2005). Instrumento: encuesta. n=4699.	Observatorio de Especificidad de Castilla La Mancha (Universidad de Castilla La Mancha y Fundación CIEES)
Castilla y León	
Título: "Estudio sobre la oferta y la demanda del mercado de trabajo de alta cualificación en Castilla y León, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior" (Boyano, 2011). Instrumento: encuesta. n=6226.	Observatorio Ocupacional (Universidad de Burgos) Observatorio Ocupacional (Universidad de Salamanca)
Cataluña	
Título: "Trabajar después de la universidad. La inserción laboral de los graduados universitarios de Cataluña" (Prats, 2011). Instrumento: encuesta. n=16182.	No cuenta con observatorio
Título: "Universitat i treball a Catalunya 2014. Estudi de la inserció laboral de la població titulada de les universitats catalanes" (AQU, 2014). Instrumento: encuesta. n=17337.	
Comunidad Valenciana	
Título: "Empleadores y Titulados UPV. Estudio de Empleabilidad de Titulados de la Universitat Politècnica de València" (Gil, 2011). Instrumento: encuesta. n=339.	Observatorio de Inserción Laboral de los Jóvenes – BANCAJA – IVIE (Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas) Observatorio de Inserción Profesional y Asesoramiento Laboral (OPAL) (Universidad de Valencia) Observatorio Ocupacional (Universidad Cardenal Herrera) Observatorio Ocupacional (Universidad Jaume I de Castelló) Observatorio Ocupacional (Universidad de Alicante)
Título: "Crisis económica e inserción laboral de los jóvenes: Resultados del Observatorio de Inserción Laboral de los Jóvenes 2011" (García-Montalvo y Peiró, 2011). Instrumento: encuesta y entrevista. n=2000.	
Título: "Competencias socio-emocionales en la inserción laboral del egresado universitario" (Cantero, 2012). Instrumento: cuestionario. n=339.	
Extremadura	
Título: "Estudio de inserción laboral. Titulados del curso 2010-2011" (Villalobos, Trinidad, Díaz y Chamorro, 2014). Instrumento: encuesta. n=2395.	Observatorio de Empleo (Universidad de Extremadura)

Galicia	
Título: "Estudo da inserción laboral dos titulados no Sistema Universitario de Galicia 2011-2012" (ACSUG, 2016). Instrumento: encuesta. n=4687.	Observatorio Ocupacional (Universidad de A Coruña)
Título: "Informe de Inserción Laboral de los Graduados de la UDC. Curso 2009/2010" (Freire, 2012). Instrumento: cuestionario. n=1750.	
Islas Baleares	
Título: "La inserció laboral i la satisfacció dels graduats i graduades: indicadors clau de la qualitat de la formació que ofereix la Universitat de les Illes Balears" (Mairata, 2008). Instrumento: encuesta. n=1301.	Observatorio de Juventud de las Illes Balears (Gobierno de las Islas Baleares)
Islas Canarias	
Título: "La formación universitaria en la ULPGC y el empleo: Estrategias de inserción laboral" (Cardenal, 2010). Instrumento: encuesta. n=912.	Observatorio Permanente para el Seguimiento de la Inserción Laboral (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)
La Rioja	
Título: "Estudio de inserción laboral de los titulados. Curso 2005/06" (Observatorio de Inserción Laboral y Tendencias Profesionales Emergentes de la Universidad de la Rioja, 2010). Instrumento: encuesta y entrevista. n=285.	Observatorio de Inserción Laboral y Tendencias Profesionales Emergentes (Universidad de la Rioja)
Madrid	
Título: "Inserción laboral primer y segundo ciclo. Titulados en el curso 2013-2014" (Universidad Politécnica de Madrid, 2016). Instrumento: encuesta y entrevista. n=1174.	Observatorio Ocupacional (Universidad Miguel Hernández de Elche) Observatorio de Empleo (Universidad Autónoma de Madrid) Observatorio Ocupacional (Universidad Carlos III) Observatorio de Innovación en el Empleo (Universidad Complutense de Madrid)
Título: "XIX Estudio de Inserción Profesional de los Titulados de la Universidad Carlos III de Madrid. Promoción 2013" (Fundación Universidad Carlos III, 2015). Instrumento: cuestionario. n=1562.	
Título: "La Inserción Laboral de los Titulados de la Universidad Autónoma de Madrid del curso 2011/2012" (Observatorio de Empleo de la Universidad Autónoma de Madrid, 2014). Instrumento: encuesta. n=1665.	
Título: "Informe. Inserción Laboral de los graduados de la Promoción 2008-09" (Unidad de Calidad y Prospectiva de la Universidad de Comillas, 2011). Instrumento: cuestionario. n=352.	
Murcia	
Título: "La inserción laboral de los titulados de la Universidad de Murcia. Promociones 2011/12 y 2012/13" (García-Palma y Martínez, 2014). Instrumento: encuesta. n=1876.	Observatorio de Empleo (Universidad de Murcia)
Navarra	
Título: "Competencias Profesionales para el siglo XXI. Confederación de Empresarios de Navarra" (Confederación de Empresarios de Navarra, 2012). Instrumento: cuestionario y entrevista. n= 404.	Observatorio Navarro de Empleo (Universidad Pública de Navarra y Fundación Universidad-Sociedad)

País Vasco	
Título: "Estudio de Incorporación a la Vida Laboral. Promoción Universitaria de 2012-UPV-EHU" (Observatorio del Mercado de Trabajo-LANBIDE, 2015). Instrumento: encuesta. n=5530.	Observatorio de Empleo (Universidad de Deusto) Observatorio del Mercado de Trabajo-LANBIDE (Universidad de País Vasco)
Título: "Encuesta de Inserción Laboral de Titulados y Tituladas Universitarias. Promoción 2010" (Observatorio de Empleo de la Universidad de Deusto, 2013). Instrumento: encuesta y cuestionario n=1352	
España	
Título: "Barómetro de empleabilidad y empleo de los universitarios en España" (Michavila et al., 2016). Instrumento: encuesta. n=13006.	Observatorio de las Ocupaciones (Servicio Público de Empleo Estatal) Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios (CRUE, Cátedra UNESCO y Fundación "la Caixa")
Título: "Objetivo: Reducir el desempleo juvenil en España. ¿Qué tienen que hacer Administración, empresas, educación y jóvenes?" (Pin et al., 2013). Instrumento: encuesta y grupo de discusión. n=255.	

En los treinta (30) estudios recogidos observamos que así como la creación de observatorios ha aumentado durante la última década, la realización de estudios parece estar descendiendo considerablemente. Se aprecia una clara continuidad en la realización de estudios en Comunidades Autónomas como Andalucía, Cataluña, Comunidad Valenciana y Galicia que, casualmente, cuentan con Agencias de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario. Observamos una continuidad menor en comunidades como Cantabria, Extremadura, Madrid, Murcia y el País Vasco, en las que se aprecian estudios puntuales distribuidos diferencialmente en el tiempo. En las restantes comunidades (Asturias, Aragón, Castilla La Mancha, Castilla León, Islas Baleares, Islas Canarias, La Rioja y Navarra), aunque también se presentan estudios sobre la inserción laboral de los graduados, habrían cesado su producción durante los últimos años.

De igual modo, no es posible afirmar que exista una relación entre estudios realizados en una Comunidad Autónoma y la presencia, o no, de observatorios de empleo u ocupacionales. A excepción de Asturias y Cataluña, los observatorios están presentes en todas las Comunidades. Destaca el caso de la Comunidad Valenciana, que cuenta con cinco (5) observatorios, y el de Madrid, que cuenta con cuatro (4). Es también, en ambos casos, donde más estudios sobre inserción observamos. Asimismo, la mayor parte de estos observatorios se han desarrollado desde el sistema

universitario, evidenciando una clara preocupación por los procesos de inserción laboral de sus titulados.

Resulta del todo deseable disponer de información procedente de los graduados de nuestras universidades en el contexto de la convergencia, mediante la cual valoren su paso por la universidad y destaquen aspectos relevantes de su formación desde el punto de vista del rendimiento que ha tenido en su proceso de inserción laboral. A pesar de ser una cuestión social de reconocida importancia, en la actualidad apenas existen estudios y trabajos de investigación que aborden la situación académico-profesional de los titulados y su nivel de inserción laboral, o cuando menos, de un modo no descriptivo. Es más, muchos de los datos que manejamos hoy en día hacen referencia a períodos temporales relativamente lejanos, teniendo en cuenta la inmediatez de la evolución y el cambio social. Ello sugiere la necesidad urgente de realizar análisis y estudios empíricos que permitan construir un cuerpo teórico sólido y coherente con el actual marco sociolaboral, mediante el cual podamos avanzar en el conocimiento y, por tanto, contribuir al desarrollo socioeconómico desde diferentes perspectivas y estrategias. Los estudios que bajo este supuesto se realicen constituirán objeto de interés para:

- Los *titulados en activo*; en lo que se refiere al conocimiento acerca de los requerimientos del mercado de trabajo, permitiéndole, por un lado, actualizar su formación y, por otro, adaptarse al perfil laboral que actualmente se demanda; mejorando su ocupabilidad y empleabilidad.
- Los propios *investigadores*; al abordar un cuerpo teórico más amplio con respecto a su ámbito de trabajo, proporcionándole la posibilidad de continuar con esta línea de investigación; realizando nuevos estudios y contrastando los datos a lo largo del tiempo, a fin de desarrollar acciones prospectivas con vistas, no solo a la mejora de la formación de los profesionales, sino también de su adecuación al contexto socioeconómico y laboral.
- La *sociedad* en general y el *mercado de trabajo* en particular; suscitando la puesta en marcha de estrategias que conciencien de la necesidad de cada perfil profesional en sus contextos más apropiados.

- Las *instituciones educativas de nivel superior*; al tener la oportunidad de manejar conocimientos actualizados e impartir un currículo formativo congruente con las necesidades y demandas del mercado laboral, mejorando la calidad de la docencia y de la formación.

Variables como las anteriores deben hacer considerar a la universidad la necesidad de realizar estudios sobre la empleabilidad de sus titulados con el objetivo de elaborar propuestas que promuevan la readaptación continua de la formación que se imparte. De igual modo, es importante poder explorar, analizar y diagnosticar las diversas dificultades y/o problemáticas que impiden reducir el período de inserción de cada titulado, aumentando el ajuste de la formación a las necesidades del mercado de trabajo. El carácter multidimensional de esta realidad requiere que se planteen estudios en los que se haga participe a todos los colectivos implicados. A partir de los resultados se podrá construir la realidad laboral de los egresados, detectando posibles debilidades e interviniendo sobre ellas. Se identifican a continuación los colectivos implicados y el objetivo de su participación:

- Egresados: analizar su proceso de inserción laboral.
- Estudiantes de grado: conocer expectativas laborales, percepción de la formación recibida, o adecuación de la misma al mercado laboral.
- Empleadores: identificar y analizar las competencias requeridas a los titulados en sus sectores de actividad.
- Académicos: analizar la adecuación de la formación universitaria a las necesidades del mercado laboral.
- Profesionales en activo: examinar su situación laboral, dificultades, funciones, adecuación al puesto, o expectativas de futuro.
- Informes, investigaciones y estudios; analizar los datos que proporcionan distintas agencias estatales e internacionales (explotación de datos secundarios).

La información que nos proporcionan empleadores, académicos, titulados y estudiantes resulta de suma importancia para el desarrollo efectivo de estudios, de los que se puedan derivar estrategias de mejora. Estos, obviamente, aportan conocimiento específico sobre el acceso al empleo, permitiendo, por una parte, determinar con claridad

cómo, cuándo y en qué condiciones se emplean los graduados y, por otra, ajustar el currículum académico a las demandas del sector empresarial. Ahora bien, la relevancia concedida al análisis del proceso de inserción laboral no nos ha de hacer perder de vista la función puramente académica y formativa de transmisión de conocimiento. Así, el estudio de la empleabilidad se ha de vincular al contexto de cada titulación, con la finalidad de establecer acciones directas para aquellas disciplinas en las que se detecten dificultades.

El acceso al empleo de los graduados universitarios se ha configurado en la actualidad como uno de los grandes retos de las instituciones universitarias en el EEES. Aunque paulatinamente se ha incrementado el número de estudios al respecto, la verdad es que la mayoría presentan un carácter meramente descriptivo y no identifican con claridad las problemáticas y dificultades asociadas a la inserción laboral de este colectivo.

Parece evidente que la universidad continúa manteniéndose al margen ante esta situación, pero constituye el lugar adecuado donde plantear tales cuestiones. Todo ello facilitará, sin ninguna duda, las condiciones de acceso a los contextos laborales de referencia para cada titulado. Los análisis de las características relacionadas con las competencias y los procesos de inserción laboral constituyen una información relevante que, sumada a los constantes cambios que se producen en la sociedad, obliga a dar continuidad a este tipo de análisis, pues, no es sino mediante la comparación y el contraste de situaciones, como podremos anticiparnos a los cambios.

5.2. LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS TITULADOS EN PEDAGOGÍA

5.2.1. El proceso de inserción laboral de los titulados en Pedagogía

Desde la entrada de la universidad española en el EEES no han sido muchas las instituciones que se han detenido a realizar un seguimiento laboral de sus egresados. En general, se han hecho estudios sobre la población de titulados en su conjunto, con un carácter meramente descriptivo y sin profundizar en las diferencias que se dan entre titulaciones. Son pocas las universidades donde encontramos estudios que analicen la empleabilidad de los egresados de un título en concreto.

En el ámbito de la Pedagogía, también son escasas las investigaciones que se han puesto en marcha con la finalidad de conocer el proceso de inserción laboral de sus graduados. No obstante, las pocas referencias que encontramos son lo suficientemente

consistentes como para realizar una primera aproximación al acceso al empleo de los titulados en Pedagogía.

Ahora bien, para analizar la empleabilidad de los graduados lo que conviene hacer es dividir el proceso en dos secciones. Una primera, referida a la búsqueda de empleo, donde identificamos elementos como: valoración de competencias adquiridas, utilidad de la formación en el mercado de trabajo, preparación para la inserción y conocimiento sobre recursos de acceso al empleo (momento previo a la ocupación). Y una segunda sección, vinculada a la situación laboral de los egresados, donde nos interesa la calidad del empleo obtenido, tipo de contrato, ajuste al puesto de trabajo, dificultades percibidas y expectativas de futuro, entre otras (una vez se han ocupado). Siguiendo este orden, identificamos los estudios realizados sobre la primera de las secciones, haciendo hincapié en aquellos resultados que nos permiten visibilizar como egresan los estudiantes en Pedagogía y como se produce su acercamiento a un primer empleo. Posteriormente, abordaremos la segunda parte del proceso, identificando aquellos aspectos propios de la ocupación.

De nuevo, por constituir la fuente más destacada de los estudios que sobre la inserción laboral de los titulados en Pedagogía se han realizado, recurrimos a la *Red de Educación*, creada al amparo de la ANECA (2004). En el estudio, participan veinte (20) universidades que imparten esta titulación, recogiendo una muestra productora de datos de 469 egresados.

Según la misma fuente, la formación recibida por el titulado en Pedagogía se valora como adecuada o muy adecuada (76%). Sin embargo, la necesidad de una mayor formación práctica es, para un 81.8%, una de las principales lagunas, como también lo es, para un 10%, la adecuación de la titulación al mercado laboral. En esta línea, Ruiz de Miguel y García de la Barrera (2013), en su estudio sobre la inserción laboral de los titulados en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid (n=77), el 89.5% de los sujetos manifestó haber participado en alguna actividad formativa para completar sus estudios una vez terminada la carrera y, de estos, un 40.8% afirmó que lo anterior había influido en su búsqueda de empleo. En suma, la investigación de Jiménez Vivas (2007) en relación a la inserción laboral del alumnado de Pedagogía de la Universidad Pontificia de Salamanca (n=96 egresados y n=23 alumnos), señala que el 52% de los egresados sentía la necesidad de completar su formación una vez concluidos los estudios. Hemos de afirmar, pues, que la formación proporcionada por nuestras universidades, si bien se

considera adecuada para la mayor parte de su alumnado, no es del todo suficiente como para satisfacer determinadas necesidades de acceso al empleo.

Otro de los aspectos nucleares en los estudios analizados es la percepción de los graduados en relación a su profesionalización. En la investigación de Jiménez Vivas (2007), un 56.3% de los egresados declaraba no encontrar un vínculo entre los estudios cursados y la realidad sociolaboral de su entorno, hasta el punto de que, para una mayoría (91%), lo que se necesita es incrementar las acciones formativas de orientación e inserción laboral de su universidad. Lo cual se justifica en la falta de conocimiento de las salidas profesionales de la titulación (34.4%) o en la escasa utilidad de los contenidos (44%), considerados también poco críticos para un 53%. En estos términos, Ventura y Martínez Olmo (2007), en su estudio sobre la inserción laboral de los graduados en Pedagogía por la Universidad de Barcelona (n=141) constató que el 66.7% de los estudiantes, al término de su titulación, se inclinaban por ampliar estudios, principalmente de carácter universitario. El principal motivo alegado para continuar con la formación era, en un 24.1% de los casos, el deseo de mejorar su nivel de empleabilidad. Está claro que la trayectoria académica influye en su percepción, pero sin olvidar que del mismo modo lo hace la coyuntura económica. La valoración anterior deja caer sobre la universidad la responsabilidad de asumir, desde el nuevo modelo de gestión "Bolonia", el desarrollo de capacidades ligadas al emprendimiento (ANECA, 2009; Parellada, 2010).

Asimismo, el análisis nos informa de la percepción que los graduados tienen de la preparación laboral proporcionada por la universidad. En su gran mayoría, como se viene poniendo de manifiesto, los graduados no se sienten capaces de insertarse en una ocupación deseable. Recordemos que el alumnado de Pedagogía siente, por los datos disponibles, la necesidad de ampliar la formación recibida, no encuentra vínculos entre sus estudios y la realidad sociolaboral de su entorno, y considera que no se han desarrollado capacidades como la motivación para el éxito o la iniciativa emprendedora, además de afirmar que los contenidos impartidos en su universidad adolecían de adaptación a las exigencias del mercado de trabajo.

Como indica Martínez Martín (2002), la afirmación de que a mayor nivel educativo mayores posibilidades de encontrar trabajo, debe ser matizada por la titulación cursada ya que, las áreas de Ciencias de la Salud y Experimentales, ostentan niveles de paro mucho más bajos que las áreas de las Ciencias Sociales. Concretamente,

las investigaciones realizadas sobre la inserción laboral de los titulados universitarios ponen de manifiesto notables diferencias entre las distintas titulaciones, siendo los egresados en Ciencias de la Educación, de los que presentan mayores porcentajes de desempleo y de empleo no adecuado a su formación (Ruiz Carrascosa y Molero, 2002).

En cuanto a la principal vía de acceso al empleo, según los datos de la ANECA (2004), la "red de contactos" es, para un 43%, el recurso de inserción laboral más efectivo, seguido de la autocandidatura (18%). Ello podemos comprobarlo en otros estudios como el de Pineda-Herrero, Agud-Morell, y Ciraso-Calí (2016) que analizan los factores que intervienen en la inserción laboral de los titulados en Educación (n=4801) y que recogen "los contactos personales y familiares" (44.1%) como principal recurso de acceso al empleo, seguido de la opción "otros" (17.6%), y de las "bolsas de trabajo institucionales o profesionales" (10.4%). En el contexto gallego, para los titulados en esta rama, según el último estudio publicado por la ACSUG (2016) sobre la inserción laboral de los graduados en el SUG (n=4687), los principales recursos de acceso al empleo son la candidatura espontánea, internet y los recursos personales, con porcentajes muy próximos. En este sentido, el uso de los contactos como medio de acceso al empleo es una dinámica recurrente en la práctica totalidad de los estudios analizados, pues reduce el tiempo de selección y elección, así como los recursos consumidos por parte de los empleadores, hecho que, a su vez, influye directamente en la valoración de la formación del egresado.

Otros datos más alentadores se refieren al tiempo medio que tarda el titulado en Pedagogía en emplearse. De nuevo la ANECA (2004) nos informa de que el 70% de los graduados en Pedagogía encuentran trabajo en menos de un año, y un 30% en menos de tres meses; valorándose como una empleabilidad elevada si tenemos en cuenta la actual coyuntura económica. En la misma línea, la ACSUG (2016) señala que, como media, el tiempo de acceso a un primer empleo relacionado con la titulación es, para los titulados en esta rama, de 11,71 meses, coincidiendo con los datos aportados por el estudio anterior.

Por otro lado, el título más demandado en la contratación de titulados en Pedagogía es el de Licenciado, en un 66% de las veces, y en un 28.7%, el de diplomado (ANECA, 2004). Hace años que Casares (2000) nos advertía de que los titulados en áreas como las Ciencias Sociales son profesionales escasamente conocidos y pocas veces solicitados específicamente como tales. En algunos ámbitos, este desconocimiento lleva a contratar personas con un perfil, a menudo no universitario, para realizar funciones

propias de un titulado de un área determinada. Se hace imprescindible, por tanto, plantear la definición de las salidas profesionales específicas, así como aquellas previsibles en el futuro de estos titulados, con la finalidad de delimitar las competencias y saberes profesionales que se requieren.

Hemos visto que la mayor parte de los graduados en Pedagogía creen que los contenidos que se imparten en su titulación no se encuentran adaptados a las exigencias del mercado de trabajo, añadiendo que sus estudios no favorecen el acceso al empleo. Es necesario aclarar que esta valoración está influida por la incertidumbre y volatilidad en el mercado de trabajo, lo cual afecta a la opinión que los titulados tienen sobre la utilidad de la formación recibida. Por ello, no solo hemos de centrarnos en el análisis de la adecuación de la formación a los particulares contextos de trabajo, sino que también hemos de diagnosticar aquellos elementos que dificultan su desarrollo profesional en un determinado perfil, con el propósito de que la universidad los tome en consideración y establezca las vías oportunas para minimizar las contingencias con las que habitualmente lidia este profesional.

Todo ello acaba por convertirse en un gran reto para la educación superior en general y para las universidades en particular. En nuestro caso, y siguiendo a Santos Rego (2014), el papel de la pedagogía académica en este terreno es fundamental, pues ha de animar ideas y secuencias de desarrollo que busquen vincular la teoría y praxis de la empleabilidad ya que es, en apreciable medida, una cuestión de buena educación, y no solo de buena actuación ante objetivos mercantiles, legítimos pero insuficientes ante la presión por influir en el gobierno de las universidades.

En particular, los titulados en Pedagogía son profesionales que en cuanto a formación, orientación e inserción han de sentirse capacitados, pero los datos no se compadecen con tal premisa. Los estudiantes de Pedagogía se sienten poco motivados para emprender en el terreno laboral y sus expectativas se ven afectadas por la disociación percibida entre titulación y demandas de trabajo. La mayor parte de los encuestados no encuentra vínculos estables entre su formación y el mercado laboral. Es más, tampoco creen que los contenidos y algunas de las competencias de su titulación favorezcan su acceso al empleo.

La inserción laboral de los graduados universitarios, al margen de su titulación, supone un desafío para la educación superior en clave educativa y socioprofesional (Salas,

2003), y la universidad es el lugar adecuado para plantear tales cuestiones, en tanto que la calidad del currículo y las metodologías de aprendizaje en la educación superior siguen marcando diferencias en la empleabilidad. Dicho de otro modo, la mejora de los planes de estudio del Grado en Pedagogía debería recoger su adecuación a las necesidades específicas de intervención que se plantean desde los distintos contextos profesionales (García Aguilera y Aguilar, 2011).

El reciente marco de educación superior sugiere la necesidad de información procedente de los graduados de nuestras universidades a través de la realización de investigaciones centradas en el vínculo entre formación, profesionalización e inserción (Gavidia et al., 2013). Los objetivos de estos estudios han de ser examinados desde dos puntos de vista. Por un lado, pensando en aportar resultados y análisis a las instituciones universitarias en los que basar el diseño de estrategias en la revisión y mejora de la calidad de la oferta universitaria. Por otro, tratando de contextualizar la demanda formativa actual existente en el mercado de trabajo, facilitando información a los estudiantes, grupos de interés y sociedad.

Es necesario recordar que los nuevos grados fueron creados con la pretensión de mejorar la calidad de la educación superior, de diversificarla y de adaptarla de un modo más práctico a los nuevos entornos de trabajo. Sin embargo, los resultados invitan a la reflexión. No debemos olvidar que una de las labores fundamentales de las universidades es preparar para el acceso al mercado laboral, un mercado competitivo sin fronteras y en constante cambio. Su responsabilidad en la empleabilidad de los graduados implica conocer cómo, cuándo y en qué condiciones se produce ese acceso al mercado laboral. Y ello exige más información sobre los titulados.

5.2.2. Situación laboral de los titulados en Pedagogía en el mercado laboral

Continuando con el esquema anterior, analizamos la segunda de las secciones del proceso de inserción laboral de los graduados en Pedagogía. Concretamente, identificamos su situación laboral, calidad del empleo obtenido, tipo de contrato más frecuente, sectores en los que desarrolla su actividad, principales funciones, etc. Además de la información proporcionada por los estudios recogidos en el apartado anterior, se incluye la derivada de otras investigaciones que, sin prestar atención a la primera de las secciones, analiza algunas cuestiones de la segunda.

La ANECA (2004) muestra resultados positivos en relación a la ocupabilidad de los graduados en Pedagogía. Un 74% de los encuestados se encontraba trabajando en el momento de la encuesta, y del 26% que no trabajaba, un 15% ni siquiera estaba buscando empleo (estudiaba o preparaba oposiciones). Del mismo modo, de los que estaban ocupados, un 61% lo hacían en alguna área relacionada con sus estudios. Según los datos del INE (2016), en su encuesta sobre la inserción laboral de la población general de titulados universitarios, realizada en 2014 (n=1710 pedagogos), nos muestra, con referencia al graduado en Pedagogía, que el 77.7% se encuentra actualmente trabajando, el 18.1% desempleados y, un 4.2% en situación de inactividad (ni están ocupados ni buscando empleo). Si recurrimos al contexto gallego, el 60.14% de los titulados en esta rama de conocimiento está trabajando, frente a un 39.86% que continúa sus estudios o se encuentra desempleado (ACSUG, 2016). Podemos añadir los resultados del estudio de Ruiz de Miguel y García de la Barrera (2013), para los que el 68.42% de los sujetos encuestados habría trabajado alguna vez en algo relacionado con sus estudios.

Los datos que nos proporcionan estas cuatro fuentes son coincidentes, mostrando, a simple vista, que la situación laboral del graduado en Pedagogía ha de examinarse en términos positivos, cuando menos en lo que se refiere a la obtención de empleo. Ahora bien, ello no significa que se ajuste a la formación realizada, ni tampoco al nivel de cualificación obtenido. Lo que recomienda analizar con prudencia el tipo de contratación realizada, así como las funciones que se desarrollan en el puesto de trabajo.

Así, en cuanto al tipo de contrato realizado mayoritariamente a este profesional, la provisionalidad (54%) sería la relación predominante entre empleador y empleado (ANECA, 2004). Por su parte, la ACSUG (2016) coincide con este estudio y recoge como principal tipología de contratación la modalidad de "temporal" (42.97%), seguida del empleo indefinido (37.97%). En la misma línea, la investigación llevada a cabo por el Consejo Social de la Universidad Complutense de Madrid (2013) sobre la inserción laboral del colectivo al que nos referimos (n=244), el 87.6% tenía un trabajo a tiempo completo, de los cuáles solo el 59.2% tenía alguna relación con la titulación cursada, y poco más de la mitad (56.8%), presentaba un contrato de carácter fijo, mientras que el porcentaje restante presentaba una relación contractual de carácter eventual. Son, pues, varios los aspectos sobre los que hay que incidir. Se ha observado una subida en la temporalidad de los contratos (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013) en el

empleo de los titulados, así como la aparición de nuevas modalidades, que cobran fuerza, como los contratos en prácticas, suponiendo un beneficio para el empleador en términos de inversión de recursos, pero una situación de inestabilidad y depreciación de la calidad en lo que se refiere al empleo de titulados (Palací y Moriano, 2003). Ello nos lleva a examinar las funciones de los puestos de trabajo, pues ayudan a comprender en qué medida correlaciona ocupación y titulación.

En relación a las funciones, tareas y responsabilidades que los graduados en Pedagogía desempeñan en sus actuales puestos de trabajo, los estudios sobre el tema optan por agruparlas en categorías que faciliten su análisis. Así, la ANECA (2004) pone de manifiesto que la función que desempeñan con mayor frecuencia es la de docencia (31%), seguida de la educación no formal (18%), coordinación y gestión (13%) y orientación escolar y familiar (11%). Le seguirían otras funciones con menores porcentajes como la formación, los recursos humanos, la pedagogía terapéutica y psicomotricidad, la gestión de la formación, materiales y servicios didácticos y, por último, la investigación. Estas funciones se realizarían principalmente, según la misma fuente, en los ámbitos de la empresa privada o de iniciativa social (58%). Ello también se comprueba en la investigación de García Aguilera (2015) sobre la empleabilidad del graduado en Pedagogía a través del análisis interpretativo de experiencias profesionales, donde el 48.9% de los encuestados se encontrarían trabajando en el sector privado, concretamente en las áreas de educación y formación (66.7%). No obstante, el estudio de Ruiz de Miguel y García de la Barrera (2013) nos informa de que los principales puestos laborales para este profesional, en la Comunidad Autónoma de Madrid, son muy variados, siendo el más repetido el de técnico en recursos humanos (20%), seguido de pedagogo (7.5%) y personal de investigación en formación (7.5%). De igual modo es destacable que solo en el 11.8% de los casos fuera imprescindible haber cursado el Grado en Pedagogía para ocupar el puesto de trabajo. No puede extrañar que la gran mayoría se empleen en el sector privado (73.1%), ya que es ahí donde el empleador tiene una flexibilidad mayor en la gestión de las condiciones de los contratos laborales.

La utilización de categorías propias por parte de los distintos estudios sólo permite llegar a conclusiones meramente descriptivas. Sería conveniente asumir una clasificación general, como es el caso de las competencias transversales, que facilite la comparación entre los resultados obtenidos, posibilitando, por un lado, el establecimiento de

diferencias contextuales y, por otro, la identificación de estrategias que contribuyan al ajuste entre perfiles formativos y profesionales.

En otro orden de cosas, en cuanto a la retribución económica de este profesional en el mercado laboral, Ventura y Martínez Olmo (2007) señalan que para el 43% de su muestra el salario oscilaría entre los 601 y los 1000 euros. Pineda-Herrero et al. (2016) exponen porcentajes similares y, para la mayoría, el sueldo bruto oscilaría entre los 9000 y los 15000 euros anuales. La ACSUG (2016), que también se detiene en este punto, establece como salario neto mensual de estos titulados en 863.55 euros mensuales de media, algo más bajo que los recogidos a nivel estatal. Asimismo, Ruiz de Miguel y García de la Barrera (2013) identifican que la banda salarial en la que se mueven los sujetos es de hasta 600 euros para el 90.5% de los sujetos, y de entre 600 y 1200 euros para el 5.6%. Este constituye otro de los aspectos sobre los que se ha de reflexionar. La falta de reconocimiento va unida a la falta de valoración de su perfil profesional que, en función de los elementos analizados, no crece en potencial laboral.

Otro dato de interés es la movilidad, aspecto también analizado en la encuesta ya citada del INE (2016), donde se confirma que el 16.3% de los titulados en Pedagogía habrían salido fuera de España con el objetivo de aumentar su empleabilidad. Si analizamos la movilidad laboral dentro del contexto español, vemos que un 18.4% habría cambiado de provincia buscando una mejora en su nivel de empleo. Estos datos coinciden con los proporcionados por la ANECA (2004), donde solo el 15% de los titulados señaló haber salido de su entorno geográfico para emplearse.

En tal coyuntura, en el último estudio publicado por la AQU (2014), los titulados en educación consideran que el déficit más grande de formación por parte de la universidad está precisamente en las competencias más exigidas y utilizadas en el mercado de trabajo. Destacan las competencias en idiomas, toma de decisiones e informática, competencias que en la encuesta a empleadores obtienen la mayor importancia pero que, según los graduados, las universidades desarrollan insuficientemente. Ahí está otro de los aspectos sobre los que conviene incidir para mejorar las posibilidades de inserción del colectivo. Lo que también es identificado por Ruiz de Miguel y García de la Barrera (2013). De las veinte (20) competencias que se plantearon a los graduados en la encuesta casi todas habrían sido desarrolladas, pero la comunicación en una lengua extranjera era una de las debilidades detectadas.

El nivel de autoempleo en estos titulados, según la misma encuesta (INE, 2016), es del 0.3%, siendo de los más bajos de todas las ramas del conocimiento, y lo curioso es que ese porcentaje corresponde exclusivamente al sector femenino. La proporción restante se distribuiría en el empleo por cuenta ajena. Concretamente, la mayoría de sujetos habría tenido entre 3 y 5 empleadores desde que finalizaron los estudios (38.4%). Ello nos confirma la escasa iniciativa y acogida que el autoempleo tiene entre el colectivo de graduados en Pedagogía, pero además nos advierte de la falta de estabilidad laboral. En un período de cinco (5) años, muchos habrían cambiado de empresa entre 3 y 5 veces.

En resumen, aunque la mayor parte de los estudios analizados confirman que la inserción laboral de los titulados en Pedagogía es elevada, (entre 70% y 80%), las condiciones laborales son muy precarias. Se advierte que la relación contractual predominante se basa en la temporalidad, los salarios no se ajustan a la cualificación obtenida, no existe un equilibrio entre el acceso al empleo público y privado y no existe constancia de que la alta movilidad que se aprecia en períodos cortos de tiempo se deba a un cambio para la mejora de condiciones laborales que, en función de los datos, parece deberse a la acumulación de contratos temporales en empresas diversas.

Es evidente que la crisis económica que afecta al contexto español desde el 2008 (FMI, 2016) ha tenido efectos directos sobre el mercado de trabajo, generando desempleo y precarización de las condiciones laborales. Los resultados ponen el acento en el efecto negativo de la crisis económica para el colectivo de Graduados en Pedagogía. Y no solo porque ha afectado a su nivel de inserción laboral sino por las condiciones sobre las que en la actualidad se realizan los procesos de contratación.

En contra de lo que pudiera parecer, hemos evidenciado que estos profesionales encuentran empleo con relativa rapidez, y más de la mitad de las muestras analizadas está trabajando, aunque no siempre en puestos vinculados a la formación cursada. En el momento actual, cuando los niveles del paro universitario se acercan al 11% (INE, 2017), el caso de los titulados en Pedagogía alcanza el 18% (INE, 2016). En este sentido, es necesario destacar el trabajo realizado por Pineda-Herrero et al. (2016) en la identificación de una nueva variable independiente referida al "tipo de inserción", formada a partir de la combinación de variables como la situación laboral actual, salario anual bruto, nivel de estudios requerido por el puesto de trabajo y satisfacción general con el trabajo. Estas cuatro variables identificarían, según los autores, una "buena" o

"mala" inserción laboral. En su estudio, realizado sobre la población de universitarios catalanes, identifican como bien insertados solamente a un 10.9% de los encuestados. Los restantes (84.8%) se entendería que no cumplen con alguno de los estándares mínimos fijados para cada una de las cuatro variables. El resultado evidencia la poca rentabilidad individual y social de la inversión privada y pública en educación pues si tan solo el 10.9% de los titulados obtienen un trabajo bajo condiciones que justifiquen su inversión educativa, para el porcentaje restante, la inversión pública y privada en sus estudios superiores ha sido un dispendio.

En suma, los estudios realizados sobre esta temática son de reciente aparición, algo comprobable en las fechas de publicación de las investigaciones que sobre la inserción laboral tienen realizado universidades, agencias de la calidad del sistema universitario, observatorios de empleo o especialistas en el ámbito; algunas de las cuales pueden observarse en el trabajo de la ANECA (2004) y que irían desde 1996 hasta la actualidad. Así, observamos un aumento en la preocupación por la inserción laboral de los titulados, principalmente desde el ámbito universitario, pero que continúa siendo insuficiente.

No obstante, estamos convencidos de que el profesional de la Pedagogía tiene futuro. Que los sujetos encuentran empleo una vez terminados los estudios y que tienen su propio lugar en el mercado laboral. Lo que hace pensar que estos estudios aportan herramientas para poder desarrollar la profesión con unos estándares de calidad en la formación. La necesidad de optimizar la empleabilidad y propiciar la inserción profesional de los estudiantes universitarios, requiere la obtención y el análisis detallado de la realidad actual, ya que de otra manera estaremos ante la mera adopción de resultados descontextualizados que terminarán por convertirse en cambios superficiales, sin ninguna transformación de calado.

5.2.3. Valoración de los principales factores que intervienen en la inserción laboral de los titulados en Pedagogía

De las diversas transiciones por las que pasa todo graduado universitario, la transición a la vida activa es una de las más críticas, toda vez que se asocia a elementos como las preferencias académico-laborales, grado de conocimiento de recursos/técnicas para la búsqueda de empleo, situación académico laboral, consideración acerca de determinados factores importantes para el acceso al empleo y/o el grado de desarrollo de competencias clave para la inserción laboral.

El carácter cambiante e inestable del actual mundo del trabajo convierte la inserción laboral de los jóvenes y, en concreto la de aquellos que han optado por la educación superior, en una de las cuestiones más difíciles de abordar. El dinamismo tan marcado que presenta el mercado laboral provoca que las instituciones de educación superior se encuentren en continuo proceso de renovación, sin garantías de que los nuevos perfiles de egreso se corresponden con las características de un determinado puesto de trabajo. Esta falta de coherencia se materializa en la percepción que los estudiantes tienen de determinadas dificultades que asocian con su acceso al empleo. De entre ellas, recogemos las que tenemos por más fuertes en el proceso de inserción laboral de los titulados.

Sin embargo, es necesario aclarar que las dificultades percibidas por los graduados en Pedagogía, en relación a su proceso de inserción laboral, son comunes a todos los titulados, a excepción de alguna más singularmente ligada a nuestro colectivo. Expondremos a continuación el conjunto de factores que intervienen en su acceso al empleo.

1. Desconocimiento de técnicas de búsqueda de empleo: existe un desconocimiento generalizado sobre recursos y técnicas para la búsqueda de empleo como la autocandidatura, autoempleo, internet, consultorías, empresas de trabajo temporal, oposiciones o concursos, anuncios de empleo en prensa, ofertas o bolsas de trabajo a través de la universidad, Servicios Públicos de Empleo y/o utilización de una red de contactos personales. El desconocimiento de estos canales de intermediación laboral disminuye las posibilidades de inserción de cualquier titulado, justificando la necesidad de que la institución universitaria establezca medidas que le faciliten al graduado el uso de estos recursos.

2. Falta de formación específica en la titulación: los estudiantes, con frecuencia, no tienen claro cuáles son las salidas profesionales que se vinculan a la titulación cursada. Del mismo modo, desconocen cuáles son los perfiles de egreso más demandados o los nuevos yacimientos de empleo. En concreto, comprobamos que el graduado en Pedagogía desconoce, de un modo significativo, las salidas ligadas a su titulación, así como los principales contextos en los que podría desarrollar su función profesional (ANECA, 2004).

3. Contexto de realización de las prácticas: con respecto a los demás grupos de titulados, el graduado en Pedagogía tiene menores posibilidades a la hora de vincular las prácticas realizadas con su acceso al empleo. Se constata que el sector educativo es una constante en los ámbitos predominantes para este profesional y ello conlleva la realización de prácticas, entre otros, en centros escolares, departamentos de educación de ayuntamientos, servicios sociales, departamentos de orientación escolar, etc. Por tratarse de entornos laborales públicos, en donde el acceso laboral se asocia a oposiciones, no es posible establecer un vínculo empleador-empleado que facilite el acceso a un empleo, como sucede en la empresa privada. La solución no solo reside en impulsar los demás ámbitos de intervención pedagógica en el currículum formativo, sino en despertar el interés de los estudiantes por nuevos entornos laborales, proyectando su figura profesional en los contextos susceptibles de ser tenidos en cuenta.

4. Falta de relaciones o contactos personales: en las principales investigaciones actuales sobre acceso al empleo de los graduados universitarios se constata que el recurso más eficaz tiene que ver con el uso de los "contactos personales" (INE, 2016; Michavila et al., 2016; Parellada, 2015; Villardón et al., 2012). Es así que lo que conviene en la universidad es el desarrollo de competencias interpersonales, que ayuden al estudiante a crear una red de contactos sólida, en aras a facilitar su acceso al empleo una vez concluidos sus estudios. Pueden contribuir a este propósito los foros de empleo, los encuentros con organizaciones empresariales, las jornadas sobre técnicas de búsqueda de empleo, o la creación de una base de datos sobre las ofertas de empleo del entorno más próximo. La universidad ha de seguir participando en la trayectoria académico-laboral de los graduados, tendiendo puentes entre sus transiciones y proporcionándole herramientas útiles de empleabilidad.

5. Falta de preparación para la inserción laboral: la nueva configuración del mercado de trabajo obedece a la rapidez del cambio, mientras que la formación universitaria adolece de un cierto anquilosamiento, haciendo que los estudiantes no vean con claridad el nexo formación-demandas del mercado laboral (Rodríguez Moreno, 2005). Es por ello que las universidades

han de asumir procedimientos capaces de aumentar el dinamismo en la gestión y administración de la institución, intentando disminuir la burocratización de determinados aspectos curriculares. Ello implica realizar análisis periódicos sobre la situación del mercado de trabajo para los graduados, identificando deficiencias, pautas comunes de intermediación laboral, demandas de los empleadores, o nuevos yacimientos de empleo.

6. Necesidad de completar la formación recibida: la necesidad de poner en marcha acciones formativas de orientación e inserción laboral desde la universidad es una constante en las encuestas realizadas. Los graduados en Pedagogía manifiestan con frecuencia el deseo de que desde su universidad se pongan en marcha acciones y programas de formación que contribuyan a potenciar su empleabilidad (Jiménez Vivas, 2007). Estas han de promover el desarrollo de competencias esenciales en el proceso de inserción laboral y proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para afrontar este proceso.

7. Escasa presencia de colegios profesionales: es imprescindible la creación de colegios profesionales allí donde no existen. Actualmente solo Cataluña, Valencia e Islas Baleares cuentan con Colegios Profesionales de Pedagogos. Han de entenderse como un medio de participación, asociacionismo e iniciativa colegial de los profesionales de la Pedagogía, tanto en ejercicio como en proceso de formación. Además, constituye la más importante institución en la salvaguarda de los intereses profesionales, regula derechos y deberes, y defiende los intereses de la profesión ante los agentes públicos y privados. Si tenemos en cuenta la situación de este profesional en el mercado de trabajo, en términos de demanda y valoración, se trata de un objetivo básico.

8. Falta de experiencia laboral: el único contacto que los estudiantes realizan, por medio de la universidad, con el mercado laboral, son las prácticas formativas. En la mayoría de los casos, las empresas no consideran estas prácticas como experiencia laboral (Alonso et al., 2009), por lo que, un importante contingente de egresados tiene un gran vacío al respecto.

Con todo, creemos que es inequívoca la necesidad de seguir estudiando las principales dificultades percibidas por los titulados universitarios en tanto constituyen

condicionantes fundamentales del acceso al mercado laboral; posibilitando y trazando trayectorias académicas y laborales para facilitar la definición de estrategias, actitudes, valores, discursos y expectativas vinculadas al proceso de inserción laboral.

Las transformaciones a las que ha de enfrentarse la universidad arrastran el enorme hándicap de una planificación educativa bastante al margen de la realidad socioeconómica. Necesitamos políticas universitarias que, sin prescindir de los conocimientos básicos, integren la oferta formativa con la demanda social y laboral, haciendo que los egresados mejoren sus perspectivas profesionales, dentro y fuera de sus entornos de vida.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 6

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 6. LA DIMENSIÓN EMPÍRICA DEL ESTUDIO

6.1. CONTEXTUALIZACIÓN

La reciente configuración de lo que antes eran los estudios de Licenciatura y hoy son los de Grado en Pedagogía da cuenta de sus resultados, de un modo significativo, a través de la percepción de los titulados que tomaron la decisión de formarse en tales coordenadas académicas. Ello justifica, en primera instancia, nuestro interés por conocer en qué medida este nuevo modelo responde, por un lado, a las expectativas de los propios graduados, y por otro, a las exigencias y necesidades del mercado de trabajo.

En este sentido, los estudios sobre inserción laboral de los universitarios suponen, en el actual contexto de transformaciones socioeconómicas, entre las que se incluyen la incorporación de la tecnología y las actuales dinámicas del trabajo, junto con la aparición de nuevos productos y servicios, un desafío tanto en clave educativa como profesional; obligando a la educación superior a tomar decisiones en sintonía con esos cambios. Así, el entorno sociolaboral en el que se imprimen las dinámicas profesionalizadoras de estos graduados está marcado por la aparición de cambios que se suceden con demasiada rapidez, afectando a las condiciones de empleabilidad y ocupabilidad. Por consiguiente, las reformas acaecidas han impuesto diferentes pautas de regulación y filtración hacia la contratación de titulados universitarios por parte de empleadores y responsables de selección. Esta situación ha desencadenado una disminución en la oferta de empleos, singularmente para este colectivo, provocando la aparición de nuevos métodos y/o pautas de interacción laboral, tal y como muestran los principales informes e investigaciones sobre el tema (INE, 2016; Parellada, 2015; Villardón et al., 2012).

Si bien es cierto que encontramos alguna referencia sobre el particular, en general la bibliografía es escasa y, en la mayoría de los casos, no contempla el marco del EEES. Con todo, el estudio de la inserción laboral de los graduados resulta de gran trascendencia en términos de optimización de la empleabilidad. Y esto es lo que ha motivado a determinadas instituciones, tanto autonómicas (caso de la ACSUG en la Comunidad Autónoma de Galicia), como estatales (caso de la ANECA o del INE), a realizar informes. De ellos, nos interesan los realizados con titulados universitarios a nivel general, pero, sobre todo, aquellos que específicamente se han realizado con los graduados en Pedagogía o que, aun habiendo utilizado una muestra de titulados de distintas ramas de conocimiento, dan cuenta de los resultados desagregados en función del título. Utilizando

este criterio, consideramos de interés para nuestro trabajo los estudios e informes que recogemos en la siguiente tabla.

Tabla 31: Estudios e informes sobre la inserción laboral de los universitarios

SOBRE TITULADOS EN GENERAL
1. ACSUG. (2016). *Estudio de la inserción laboral de los titulados en el Sistema Universitario de Galicia 2011-2012*. Santiago de Compostela: Autor.
2. ANECA. (2009). *Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España. Factores de facilitación y de obstaculización*. Madrid: Autor.
3. INE. (2016). *Encuesta de inserción laboral de titulados universitarios 2014*. Recuperado de https://bit.ly/2GTNAay.
4. INE. (2017). *Datos actividad, ocupación y paro*. Recuperado de https://bit.ly/2GtWJHr.
5. Michavila, F., Martínez, J. M., Martín-González, M., García-Peñalvo, F. J., y Cruz-Benito, J. (2016). *Barómetro de Empleabilidad y Empleo de los Universitarios en España. 2015 (Primer informe de resultados)*. Madrid: Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios.
6. Parellada, M. (2015). *Informe Conocimiento y Desarrollo 2015*. Barcelona: Fundación Conocimiento y Desarrollo.
7. Pin, J. R., Apascaritei, P., Susaeta, L., y Gallifa, A. (2013). *Objetivo: Reducir el desempleo juvenil en España: ¿Qué tienen que hacer Administración, empresas, educación y jóvenes?* Madrid: IESE-Citi Foundation.
8. Servicio Público de Empleo Estatal. (2016). *Información anual del mercado de trabajo de titulados universitarios. Año 2016.* Recuperado de https://bit.ly/2GSVSzp.
SOBRE TITULADOS EN PEDAGOGÍA
1. ANECA. (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid: Autor.
2. Jiménez Vivas, A. (2007). *Aproximación a un diagnóstico comprensivo sobre la formación y la inserción laboral en la titulación de Pedagogía de la UPSA*. Papeles Salmantinos de Educación, 8, 95-117.
3. Ruiz de Miguel, C., y García de la Barrera, M. J. (2013). Inserción laboral de los Licenciados en Pedagogía de la Universidad Complutense de Madrid (2006-2012): Cómo, dónde, y cuánto tardan en colocarse los pedagogos. En M. C. Cardona, E. Chiner, y A. V. Giner (Eds.), *Actas del XVI Congreso Nacional/II Internacional: Modelos de Investigación Educativa* (pp. 1206-1213). Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE): Alicante.

4. Ventura, J., y Martínez Olmo, F. (2007). Inserció laboral i empleabilitat en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior: el cas de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. *Temps d'Educacio*, 32, 99-117.

Como puede observarse, la ANECA constituye uno de los organismos más influyentes en el análisis de la calidad en el ámbito universitario, realizando una significativa aportación sobre los factores de facilitación y obstaculización del proceso de inserción laboral de los titulados. También la ACSUG contribuye al estudio de la inserción laboral de los universitarios (de Galicia), realizando análisis periódicos sobre la inserción laboral de los titulados, el último publicado en el 2016. Por otro lado, tanto el INE como el SEPE han aplicado encuestas a la población de graduados a nivel general, aportando resultados que permiten la comparación entre estudios. A nivel particular, otros autores como Michavila et al. (2016), Parellada (2015), o Pin et al. (2013) también han puesto en marcha investigaciones con el objetivo de analizar el proceso de inserción laboral de los titulados.

Si analizamos el caso de los titulados en Pedagogía, las referencias disminuyen. A nivel institucional, solo la ANECA se ha detenido en el estudio de la inserción laboral de nuestro colectivo; analizando ámbitos profesionales, competencias específicas y perfiles formativo-profesionales, entre otras cuestiones. Las tres referencias restantes pertenecen a autores que, dentro del ámbito de las Ciencias de la Educación, muestran una clara preocupación por la situación de este profesional en el mercado de trabajo. Por tanto, y considerando las condiciones que actualmente caracterizan a este último, se justifica la necesidad de promover un aumento significativo en el análisis de la inserción profesional del pedagogo, a fin de disponer de información fiable. Además, ninguna de las referencias consultadas hace uso de los datos desde un punto de vista longitudinal, ofreciendo una foto fija. Y este es un aspecto importante en tanto que permite observar el comportamiento de los egresados en el mercado de trabajo, así como estudiar las diferencias de percepción en función del tiempo transcurrido.

De acuerdo con lo anterior, nuestro estudio, que se centra en la inserción socioprofesional del colectivo de pedagogos, pretende, desde un análisis longitudinal, contribuir a la gestión del cambio en los mismos contextos de formación. Es así que los

resultados que de este trabajo se derivarán, pueden ser de interés para los siguientes colectivos:

- Los profesionales del ámbito pedagógico: en tanto que tendrían un conocimiento mayor de las demandas que el mercado de trabajo realiza sobre su perfil profesional, obligándolos, no solo a actualizar su formación, sino también a adaptarse al perfil que actualmente demanda la pedagogía; mejorando la ocupabilidad y empleabilidad de los egresados.
- Los investigadores sobre el tema: al disponer de nueva información, favoreciendo el contraste de los datos y ayudando a dar continuidad a sus propios estudios. Ello repercutirá en la elaboración de estrategias para la mejorar, tanto de la formación de estos profesionales, como de su adecuación al contexto socioeconómico y laboral.
- Las instituciones universitarias que impartan estos estudios: al tener la oportunidad de manejar información actualizada e impartir un currículo formativo más ajustado a las demandas y necesidades del mercado laboral, mejorando la calidad de la docencia y de la formación.
- La sociedad en general y el mercado de trabajo en particular: promoviendo la puesta en marcha de estrategias que alienten la necesidad de este profesional.

De igual modo, una vez justificado su interés académico, el análisis de una determinada titulación, obliga a situarnos en un marco legislativo concreto. Así, la principal directriz a considerar es el *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2007). Con el pasa a establecerse un nuevo sistema de validación de estudios que se basa en el reconocimiento y transferencia de créditos. Particularmente, se refiere tanto al actual alumnado de grado, como a los antiguos estudiantes de licenciatura, a los que se les permite adaptar su expediente al nuevo sistema de cualificaciones. Tal y como ya hemos señalado, la implantación de los títulos constituyó una responsabilidad de cada institución universitaria. En el caso de la Universidad de Santiago de Compostela, la implantación comenzó en el año 2009, elaborándose dos normativas, tomando como referencia el Real Decreto que acabamos de reseñar, a fin de que pudiesen guiar el diseño de los estudios de grado.

Por un lado, en 2008 se publica la *Normativa de transferencia y reconocimiento de créditos para titulaciones adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior* (Universidad de Santiago de Compostela, 2008); y por otro, en 2009, aparece el documento-guía *Gestión de las enseñanzas de grado en la USC* (Universidad de Santiago de Compostela, 2009). Con la primera se definen los procesos de reconocimiento y transferencia de créditos y se establecen, tanto el procedimiento como los criterios para el reconocimiento. Y la segunda describe de un modo muy básico la nueva estructura y gestión de las enseñanzas de grado.

En tal coyuntura, se sitúa al estudiante en el eje central del proceso educativo, por lo que sus valoraciones sobre el desarrollo del programa formativo constituyen una importante fuente de información para la revisión y mejora continua de la calidad de cada título. Asimismo, detectar las principales dificultades con las que se encuentran una vez entran en contacto con el mundo del trabajo, o identificar aquellas competencias que no se han desarrollado suficientemente, contribuye a que las instituciones universitarias diseñen estrategias y creen sinergias entre el plano formativo y el laboral. Todo ello pone de manifiesto la importancia de los estudios de inserción como fuente de información para la revisión y mejora de cada título, a la vez que sirve como rendición de cuentas a la sociedad, pues no hemos de olvidar que uno de los objetivos principales que se propone con la entrada del nuevo modelo de educación superior, es el análisis periódico de resultados en cada titulación.

La Universidad de Santiago de Compostela ha finalizado su adaptación al EEES y oferta una serie de grados entre los que se encuentra el Grado en Pedagogía. Este título fue aprobado el 11 de febrero de 2009 por la Comisión de Verificación de Planes de Estudio del Consejo de Universidades, estableciéndose así un calendario de implantación de la nueva titulación y de la extinción de la antigua Licenciatura en Pedagogía. La creación y progresiva adaptación de este nuevo título madura desde el área de Ciencias Sociales y Jurídicas y, dentro de la misma, la Facultad de Ciencias de la Educación pasa por ser la institución de referencia para su desarrollo. En este centro se ofertan actualmente, además del Grado en Pedagogía y Educación Social, las enseñanzas de Maestro (en sus diferentes especialidades), diversos posgrados y, desde los departamentos que proporcionan soporte a las mencionadas titulaciones, se configura la actividad de sus diferentes grupos, constituidos como una referencia reconocida en la investigación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y sobre otros campos de la educación.

De este modo, y considerando la novedad del título, resulta imprescindible preguntarse si realmente se realiza la correcta transición que debería darse desde que el alumnado decide cursar unos estudios concretos, pasa a formarse en un determinado perfil y, finalmente, se inserta en el mercado de trabajo, demostrando haber adquirido las competencias propias de ese perfil. Si a la reciente implantación de este plan añadimos la escasa existencia de estudios sobre su nivel de adaptación al mercado laboral, entendemos la imperante necesidad de realizar investigaciones que sitúen como tema central la identificación y análisis de la conexión que se produce, o debería producirse, entre formación adquirida y exigencias laborales.

Es cierto que también aparecen otras referencias sobre el ámbito de la inserción laboral de los universitarios y, en alguno de ellos, sí se describe la situación de los titulados en el mercado de trabajo en función de los estudios cursados, como es el caso de los ya citados proyectos *Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España* (2009) o el *Libro Blanco del título de Grado en Pedagogía y Educación Social* (2004), ambos presentados por la ANECA pero que, debido a su costosa y prolongada elaboración, muestran datos descontextualizados y poco ajustados a la realidad actual; en función, además, de un sistema que ya descartamos. Lo mismo ocurre con las investigaciones acerca de la situación del pedagogo en el mercado de trabajo, en tanto hacen referencia a un perfil profesional que, además de haber cambiado, debe entenderse en un mercado mucho más dinámico.

Se constata, por tanto, una importante carencia en la realización de investigaciones, destacando, entre las que existen, la necesidad de su actualización o de su continuidad y seguimiento. Esto se observa en el trabajo de Ventura (2005), al poner de manifiesto la relevancia de realizar estudios de inserción laboral en el marco de la convergencia europea, señalando la escasa preocupación de las universidades por el seguimiento de la actividad profesional de sus egresados. En nuestro caso, la Universidad de Santiago de Compostela tampoco ha analizado la situación laboral de sus titulados, por lo que los datos son los que aporta anualmente la ACSUG como institución competente en Galicia pero que, en este sentido, carecen de especificidad en tanto analizan varias promociones y no distinguen por titulaciones, sino por rama de conocimiento, aglutinando en la misma rama a titulados de muy diversa formación. Además, García-Aracil y Mora (2004) añaden una cierta descoordinación inicial entre la

formación universitaria y el mercado laboral como consecuencia de la mejorable conexión entre la educación superior y su entorno laboral más próximo.

Por su parte, el proceso de diseño y definición de las nuevas titulaciones, así como la adaptación de las antiguas diplomaturas, licenciaturas e ingenierías (considerando la normativa) se fundamentó en la identificación de una serie de competencias generales y específicas que todo estudiante debería haber desarrollado como requisito para la obtención del título. Es una cuestión fundamental a tener en cuenta, por un lado, a la hora de analizar su sentido dentro del entorno laboral para el que se ha pensado su desarrollo; y por otro, en la medida en que permiten identificar aquellas destacadas por los egresados como más relevantes en el proceso de inserción laboral, categorizándolas en función de sí se consideran desarrolladas o si, por el contrario, se trata de una serie de competencias necesarias, pero escasamente trabajadas en el título.

De este modo, identificados los elementos básicos de nuestra investigación, sintetizamos a continuación aquellos aspectos que lo justifican:

- Actualidad: la reciente implantación de los títulos de grado obliga a realizar análisis que permitan observar en qué medida se han diseñado programas formativos que (1) responden a las necesidades del mercado de trabajo, y (2) satisfacen las expectativas de su alumnado. Tengamos presente que el proceso hacia la integración en el EEES ha estado cargado de incertidumbres y no ha facilitado el que las universidades evaluarán el nivel de implantación de los nuevos programas formativos en términos de rendimiento y eficiencia. Estudios de esta tipología suponen una excelente oportunidad para disponer de información que fundamente la toma de decisiones sobre un determinado título.

- Interés contextual: el nuevo mapa de titulaciones de grado ha sido implantado y adaptado sobre la base de una serie de directrices europeas, por cada universidad. Ello implica que los análisis tengan que realizarse sobre cada titulación en concreto, como es nuestro caso con el Grado en Pedagogía, en tanto que el mismo título muestra diferencias significativas con sus homólogos en el mismo sistema universitario. Y no solo eso. Los programas formativos de cada titulación se diseñan considerando los perfiles profesionales que parecen tener más demanda en el contexto laboral más

próximo a la institución. De ahí que los nuevos títulos de grado tengan que plantearse en base a su especificidad y, por tanto, teniendo en cuenta las características contextuales del marco en el que se inscriben.

- Posibilidad de ofrecer respuestas de intervención: este trabajo resulta útil en la medida en que ofrece resultados que permiten mejorar un determinado título. Concretamente, aporta información sobre las demandas que se realizan desde el entorno laboral, posibilitando la modificación de la formación que se imparte en las universidades y su ajuste a las actuales necesidades.
- Motivaciones e intereses claros: la escasez de referencias de investigaciones, causada en parte por la reciente aparición del nuevo modelo de educación superior, sumada a la creciente preocupación de las instituciones por conocer el grado de funcionalidad de los títulos que imparte, son los dos elementos principales que fundamentan el interés por la cuestión.
- Ausencia de investigaciones en el campo: las que encontramos a nivel estatal son escasas, y en la mayoría de los casos son de principios de este siglo. Lo mismo ocurre en el contexto gallego, donde las referencias son aún más escasas. Si tenemos en cuenta que con la integración en el EEES se han diseñado nuevos programas formativos, también debemos considerar la necesidad de evaluar en qué medida el título responde a lo planteado inicialmente.

Lo que está claro es que este marco de educación superior exige disponer de información procedente de los graduados de nuestras universidades, en la que se valoren y analicen aspectos relevantes dentro de su formación universitaria, sobre todo en lo referente a la inserción laboral. Estos análisis deben ser realizados siempre en relación con el contexto de cada titulación en tanto mantienen una organización, disposición y estructura muy diferentes, tal y como se ha establecido normativamente, pues no podemos olvidar que el modelo de educación superior solo establece una serie de orientaciones a seguir por las universidades para el diseño de los títulos, obligando, por otra parte, a dar respuesta a las especificidades del contexto laboral más próximo a la institución educativa. Y es aquí donde realmente reside la importancia de esta investigación, pues lo que hacemos es analizar un título único en todo el SUG, distinto

de los demás títulos de Grado en Pedagogía que se imparten en las demás universidades españolas.

Así, el actual dinamismo que envuelve nuestro sistema laboral obliga a contextualizar los estudios realizados sobre una titulación concreta; y no sólo eso, también invita a analizar la percepción que los propios graduados poseen sobre sus estudios, pues la configuración de cada titulación no depende tanto de su estructura formal como de una organización docente determinada, una adaptación particular de contenidos y una limitación a su plan de estudios.

En definitiva, uno de los aspectos fundamentales de este estudio es que su diseño puede ajustarse, con el objetivo de analizar el proceso de implantación de otras titulaciones. Así pues, estamos ante un estudio longitudinal cuyos análisis pueden, previa adaptación de sus instrumentos, aplicarse a diversos títulos, lo que implicaría, sin ninguna duda, una mejora del sistema de educación superior, así como el inicio de una trayectoria institucional basada en la evaluación periódica de la formación de egresados, método útil para la optimización de los programas formativos.

A tal efecto, se estudiaría la pertinencia de las materias; se rediseñarían contenidos, objetivos y metodologías; se promoverían cambios en las organizaciones e instituciones donde el alumnado realiza las prácticas externas; se incluirían nuevos ámbitos de estudio (investigación) y nuevos perfiles (profesionalización); y se proporcionaría acceso de los estudiantes a un proceso de orientación, tanto académico, como laboral, basado en información actualizada directamente obtenida del mercado de trabajo, a través de empleadores y egresados.

De lo que se trata, por lo tanto, es de entender la importancia del desarrollo de estrategias de intervención en todas aquellas titulaciones preocupadas por los resultados de la adaptación de sus estudios al medio sociolaboral en el que se insertan, contribuyendo a la concienciación sobre la trascendencia de dar continuidad a una tipología de análisis que en el actual contexto de convergencia educativa intenta mantenerse y reforzarse.

6.2. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

En este trabajo se investiga la inserción laboral de los graduados en Pedagogía por la Universidad de Santiago de Compostela, que es la única institución de nuestra Comunidad Autónoma impartiendo tales estudios. El objetivo principal consiste en

describir y analizar los diversos aspectos que configuran los comportamientos, situación, actitudes y opiniones de los titulados, así como analizar las variables que explican las diferencias entre ellos.

Lo que se pretende, por tanto, es conocer, en primera instancia, para, después, diseñar líneas de intervención que mejoren la empleabilidad de este colectivo. Con los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar las claves históricas de la formación e inserción sociolaboral de los graduados en Pedagogía en España, junto a los países europeos con más tradición del título.
2. Realizar un estudio psicométrico de las escalas que componen los cuestionarios de inserción laboral de estudiantes y egresados del Grado en Pedagogía.
3. Conocer la percepción y grado de satisfacción de estudiantes y graduados en Pedagogía con la formación recibida.
4. Analizar la contribución de la formación en Pedagogía a la inserción laboral de los graduados.
5. Estudiar las expectativas de los estudiantes del Grado en Pedagogía respecto de su futuro.
6. Comprobar si existe relación entre las competencias específicas del Grado en Pedagogía y la adecuación al puesto de trabajo.
7. Estudiar el nivel de conocimiento de los recursos de búsqueda y acceso al empleo, así como el grado de utilización de los mismos.
8. Fundamentar científica y profesionalmente la toma de decisiones sobre el título de Grado en Pedagogía.

La finalidad última de toda investigación es analizar una realidad en cuyo marco se ha definido un problema. Los objetivos que nos hemos planteado responden al análisis de una realidad concreta que pretende contribuir a la toma de decisiones institucionales sobre una titulación recién implantada. Ello repercutirá en la formación

que reciben los graduados, proporcionándoles una mejor preparación para acceder al mercado de trabajo.

6.3. MÉTODO

Justificado el interés del estudio y especificados los objetivos que perseguimos es necesario describir el diseño empírico que ha guiado el proceso de análisis de datos e interpretación de resultados. Por diseño entendemos la estructuración de la investigación, en cuanto a proceso seguido por el investigador; pautas establecidas para la consecución de objetivos; descripción y validación de los instrumentos de investigación; y procedimiento utilizado para el análisis de los datos (Latorre, Del Rincón, y Arnal, 2003).

Es necesario considerar que la investigación en ciencias sociales y, por lo tanto, en las Ciencias de la Educación, se basa en ciertos supuestos epistemológicos que facilitan una serie de orientaciones que se sitúan en los diferentes paradigmas existentes. En ellos se establece una categoría en función de la orientación que más se ajusta a cada estudio, algo que depende tanto de la propia investigación como de las decisiones metodológicas del investigador.

Específicamente, hemos llevado a cabo un estudio indagatorio en torno a dos cuestiones fundamentales. De un lado, el interés por la percepción que el alumnado de último curso del Grado en Pedagogía posee de sus estudios, junto a las expectativas de ese mismo alumnado en relación a su inserción laboral o ampliación de estudios. Por otro, analizamos la situación de los egresados y su valoración relativa a diversos aspectos que, a nivel general, relacionamos con la percepción de su formación en términos de utilidad en el mercado de trabajo.

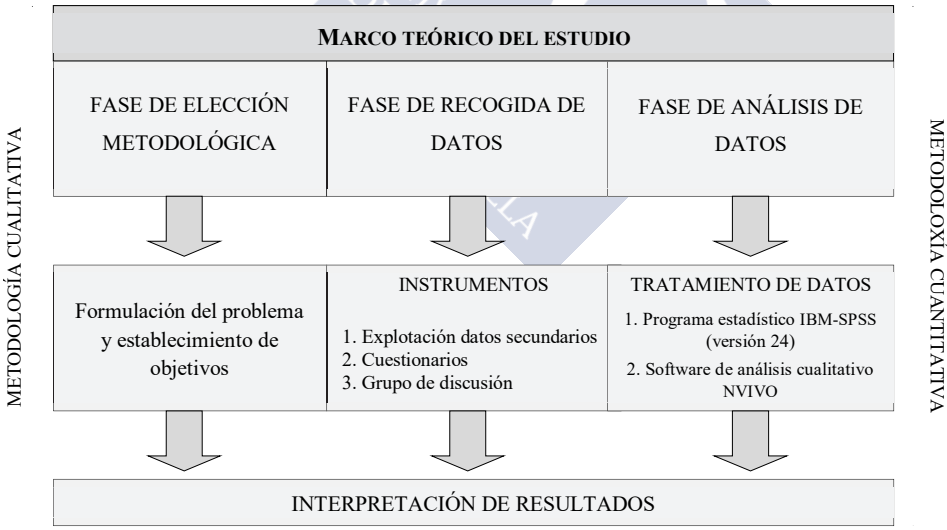
Teniendo en cuenta la formulación del problema de investigación, enmarcamos este estudio en un paradigma que ha conducido la elección de una metodológica específica. Puesto que nos hemos acercado a la realidad con fines principalmente exploratorios y descriptivos, partimos de una metodología de carácter cuantitativo cuyos datos fueron obtenidos mediante la utilización de cuestionarios. Concretamente, uno dirigido a estudiantes de último curso del Grado en Pedagogía, y otro dirigido a egresados.

Los cuestionarios incluían datos sobre los titulados en Pedagogía desde el último año de sus estudios (4º curso) hasta los cinco años posteriores a haberlos concluido. Por

tanto, podemos afirmar que el trabajo realizado responde a lo que autores como Menard (2008) denominan estudio longitudinal, entendiéndolo como un tipo de diseño de investigación que consiste en estudiar y evaluar al mismo grupo de personas durante un período prolongado de tiempo. Ello permite observar los cambios producidos en una misma muestra en momentos temporales distintos, verificando diferencias individuales, así como cambios producidos en relación con ciertas variables susceptibles de ser analizadas bajo este supuesto (Arnau y Bono, 2008). Entendemos pues, tomando como referencia a Helms (1992) y Zeger y Liang (1992), que el diseño longitudinal se utiliza en estudios donde es previsible observar cambios a lo largo del tiempo sobre determinadas variables en un grupo determinado de personas.

No obstante, hemos triangulado los datos recogidos mediante la aplicación de los cuestionarios con la información obtenida a través de un grupo de discusión realizado con empleadores y responsables de organizaciones en las que trabajan titulados en Pedagogía. Es así como el estudio ha adquirido también un tinte de corte cualitativo, situando la investigación en un enfoque metodológico mixto (ver figura 5).

Figura 5: Enfoque metodológico del estudio



Este tipo de estudios se diseñan para describir la distribución de variables sin considerar hipótesis causales o de otro tipo, razón por la que no hemos planteado ninguna con respecto a nuestro objeto de análisis. Sin embargo, con frecuencia se derivan eventuales

hipótesis de trabajo susceptibles de ser verificadas en fases posteriores. Siguiendo a Tejedor (2000), este tipo de estudios posibilita la comparación de comportamientos de grupos en diferentes variables, que no se encuentran bajo el control del investigador en tanto suceden de manera natural y sin intervención experimental. En la misma línea, investigadores como Van Dalen y Meyer (1979) entienden que tales métodos resultan apropiados en el campo educativo, identificando una serie de líneas básicas que, por su interés, hemos adaptado a nuestro estudio y reformulamos en cinco (5) criterios:

1. Recogida de información detallada que describa la situación.
2. Identificación del problema de investigación.
3. Realización de comparaciones entre resultados.
4. Detección de posibles cambios que mejoren la situación analizada.
5. Planificación de la toma de decisiones.

Además, desde lo ya expuesto, podemos afirmar que nuestro trabajo sigue una metodología ex-post-facto, con un método descriptivo de encuesta y realización de un grupo de discusión. Así, considerando el esquema establecido por Sierra (1995), la investigación que diseñamos tiene las características que exponemos en la tabla 32.

Tabla 32: Esquema tipológico de investigación

Proceso formal seguido	Utilización del método deductivo, al pretender extraer conclusiones generales a partir de la observación de casos particulares.
Grado de abstracción	Partimos de una investigación de carácter teórico, incrementando el conocimiento existente sobre el tema y abriendo nuevas vías de investigación.
Naturaleza de los datos	Utilizamos una metodología mixta, combinando el uso de instrumentos cuantitativos y cualitativos.
Control de las variables	Estamos ante una investigación de carácter descriptivo, que tiene como objetivo el análisis de la situación de los graduados en Pedagogía en el mercado laboral.
Dimensión cronológica	Se trata de un diseño longitudinal, que observa a un mismo grupo de sujetos en momentos temporales diferentes (durante cinco años).
Referencias utilizadas	Se caracteriza por ser una investigación empírica, basada en la recogida de datos primarios (a través de la aplicación de los instrumentos), así como de datos secundarios (recogidos de otras investigaciones).

Fuente: Elaboración propia a partir de Sierra (1995).

No podemos desvincular el enfoque metodológico de los objetivos y contenidos del estudio por lo que, tomándolos en consideración, estamos en disposición de identificar

y describir los siguientes instrumentos como los más apropiados para la investigación que hemos llevado a cabo:

- *Explotación de los datos secundarios* de inserción laboral de los graduados en Pedagogía, tanto a nivel estatal como internacional.
- *Cuestionario* dirigido a los estudiantes de último curso del Grado en Pedagogía, en el que se recoge información acerca de sus expectativas, conocimiento sobre recursos y factores de interés para la obtención de un empleo, nivel de preparación percibido, participación de la universidad en su desarrollo profesional y valoración general de sus estudios desde la perspectiva de la inserción laboral.
- *Cuestionario* a graduados en Pedagogía por la Universidad de Santiago de Compostela, a fin de conocer de forma precisa su proceso de inserción laboral. Se aplicó en diferentes momentos a lo largo del estudio.
- *Grupo de discusión* con empleadores o responsables de formación (organismos públicos, privados, organizaciones cívicas y empresas, entre otros) a fin de obtener información sobre las competencias requeridas a estos profesionales en sus sectores de actividad.

Así pues, mediante la triangulación de los diferentes instrumentos hemos abarcado las cuestiones más importantes del estudio, sin olvidar la pertinencia del enfoque metodológico con el diseño de la investigación (véase tabla 33).

Tabla 33: Instrumentos de investigación

EXPLOTACIÓN DE DATOS SECUNDARIOS	CUESTIONARIOS	GRUPO DE DISCUSIÓN
Informes, investigaciones, estudios, bases de datos, etc.	Egresados y estudiantes de grado	Responsables de organizaciones
Objetivo ▪ Analizar los datos acerca de la inserción laboral de los titulados en Pedagogía de las distintas agencias estatales y autonómicas, universidades, observatorios de empleo, organizaciones público-privadas, y especialistas en el ámbito.	**Objetivo** ▪ Conocer las expectativas, nivel de formación, adecuación de la formación, y otras. ▪ Analizar el proceso de inserción laboral, así como problemáticas, funciones, adecuación al puesto, expectativas, entre otras.	**Objetivo** ▪ Identificar y analizar las competencias requeridas a los titulados en Pedagogía en sus sectores de actividad.

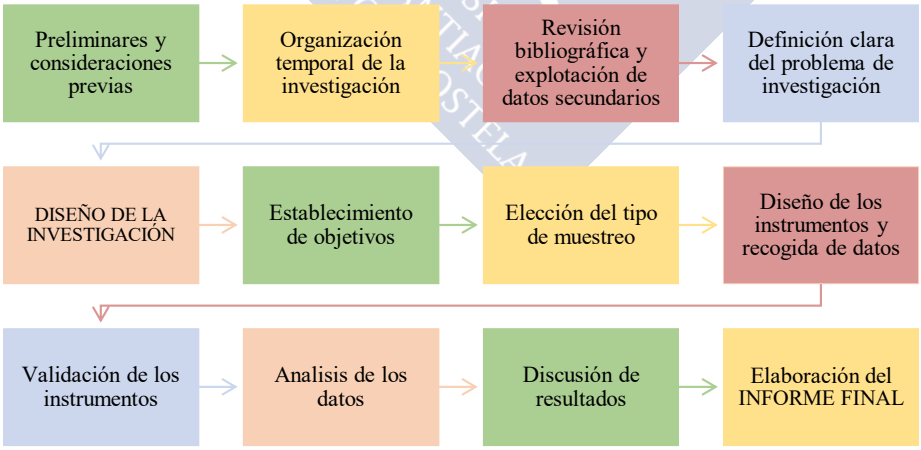
Es de particular importancia otorgar, y no olvidar, el valor que tienen las técnicas y los instrumentos que se emplean en una investigación, que han de diseñarse

a partir de los objetivos planteados. Con su aplicación se ha buscado recopilar información desde diferentes fuentes, configurando nuestro objeto de estudio a través de la óptica de los distintos colectivos sobre el mismo. Es así como hemos podido llevar a cabo este análisis, siguiendo una estructura en la que teoría y metodología se articulan de modo que permiten orientar y fundamentar todo el proceso investigador. En este sentido, una adecuada construcción de los instrumentos de recogida de datos favorece la correspondencia entre teoría y hechos. Es más, podríamos decir que es gracias a ellos como ambos términos llegan a vincularse de un modo efectivo, de manera que las diferentes etapas del proceso de investigación llegan a conectarse lógicamente.

6.4. FASES DEL PROCESO

Toda investigación implica identificar una serie de fases en las que el investigador realiza, de un modo específico, tareas previamente definidas en cada una de ellas. Aunque una investigación se define por sus propias características, existe un amplio consenso en la definición de un conjunto de etapas generales y comunes. En este sentido, planteamos un esquema tipo del proceso que hemos recorrido (ver figura 6).

Figura 6: Fases del proceso de investigación

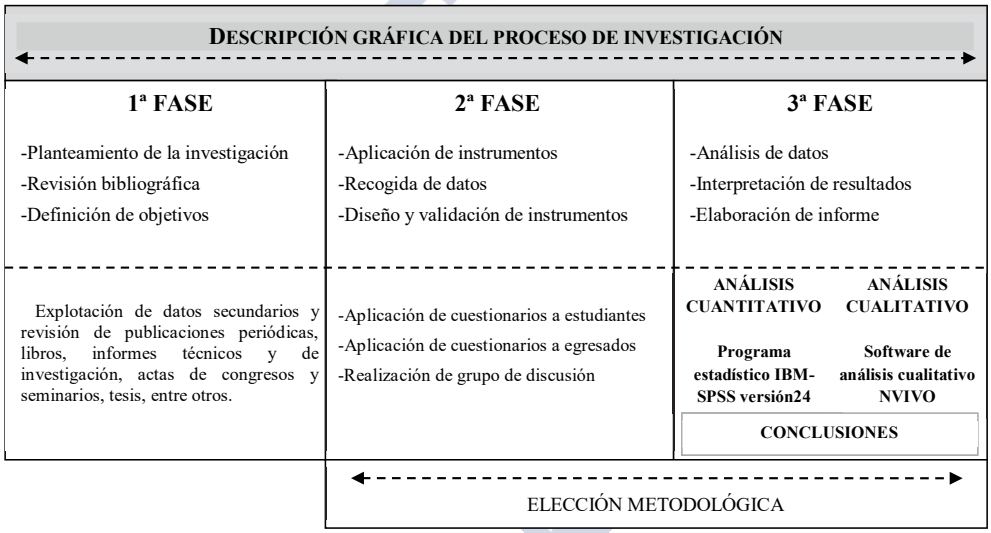


Fuente: Elaboración propia a partir de Hernández y Maquilón (2010).

Para abordar y clarificar cada una de las fases es necesario especificarlas según ocurran en cada proceso de investigación, empezando por las consideraciones previas y

continuando con los aspectos metodológicos y de diseño de la investigación. Aun siendo conscientes de que plantear un patrón general puede llevar a la perdida de información relevante, puesto que sus diferentes etapas se condensan en un esquema que finalmente habrá de concretarse. Del mismo modo, podría entenderse que las fases descritas se han seguido de un modo lineal en el tiempo. Por este motivo, hemos considerado oportuno ajustar el esquema anterior, adaptándolo a nuestro estudio y ejemplificándolo en tres (3) grandes fases. Por considerar de interés identificar cada uno de los procesos puestos en marcha durante la ejecución de las distintas fases de investigación, presentamos la siguiente descripción gráfica que pretendemos sea lo suficientemente ilustrativa de nuestro recorrido investigador.

Figura 7: Descripción gráfica del proceso de investigación



Las tres fases descritas se han desarrollado en un continuo de cinco (5) años, tiempo suficiente para realizar cada una de las tareas previstas. La importancia de su adecuada definición se traduce en una economía de tiempo, esfuerzo y dificultades en etapas posteriores de la investigación, minimizando cualquier tipo de riesgo.

A pesar de que las fases de una investigación suelen definirse como estadios secuenciales, es inevitable moverse constantemente de una a otra. Y es que toda investigación implica un proceso. Lo cual implica dinamismo, cambios y continuidad. La investigación es, por tanto, un conjunto de etapas en constante imbricación. Debe ser una práctica abierta, rigurosa, flexible y creativa, si bien

sujeta a criterios y parámetros que han de orientar y facilitar la trayectoria establecida.

6.5. PROCEDIMIENTO

6.5.1. Participantes

Teniendo en cuenta que la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela es la única institución en Galicia encargada de impartir los estudios de Grado en Pedagogía, y puesto que nuestro objetivo se centra en el análisis de la inserción laboral de los graduados, utilizamos un muestreo intencionado no probabilístico.

Partimos de un objetivo que implica el análisis, a grandes rasgos, de los datos que empieza a arrojar esta nueva titulación de grado, aplicando los cuestionarios desde la primera promoción de graduados (curso 2012/2013) la correspondiente al curso 2017/2018).

Lo que hicimos fue aplicar un cuestionario a cada una de las seis (6) promociones en su último año de carrera para, posteriormente, enviarles otro cuestionario *online* anual, con el objetivo de observar su evolución en el mercado laboral. Así, el estudio abarca el conjunto de sujetos que se recogen en la tabla 34.

Tabla 34: Distribución anual de la participación en función de la promoción

	Promoción 1	**Promoción 2**	**Promoción 3**	**Promoción 4**	**Promoción 5**	**Promoción 6**
ESTUDIANTES	2012/2013 n=42	2013/2014 n=44	2014/2015 n=44	2015/2016 n=39	2016/2017 n=35	2017/2018 n=55
EGRESADOS	2012/2013 n=34	2013/2014 n=25	2014/2015 n=20	2015/2016 n=22		
	2012/2013 n=25	2013/2014 n=11	2014/2015 n=25			
	2012/2013 n=11	2013/2014 n=19				
	2012/2013 n=12					

Año de aplicación del instrumento

2013 2014 2015 2016 2017-2018

Atendiendo a su perfil, se encuentran, mayoritariamente, en un tramo de 21-22 años (62.3%), exceptuando varios casos que prolongan este tramo hasta los 45; por tanto,

podemos afirmar que en su etapa de estudiantes se encontraban en el curso que, por rango de edad, les correspondía.

El Grado en Pedagogía constituye para el 37% de los sujetos un estudio de primera opción y de segunda para el 47.9%. Al igual que en otras investigaciones, se da una presencia mayoritaria del colectivo femenino (87.4%). Así, en los trabajos de Jiménez Vivas (2007), Ruiz de Miguel y García de la Barrera (2013), y Ventura y Martínez Olmo (2007), sobre la inserción laboral de los graduados en Pedagogía en la Universidad Pontificia de Salamanca, la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad de Barcelona, respectivamente, los sujetos que participaron también eran mayoritariamente mujeres, hecho que responde a una tendencia de feminización del alumnado que se vincula al sector educativo, y a las Ciencias Sociales en general.

Además de lo anterior, realizamos un grupo de discusión con siete (7) responsables de organizaciones público-privadas que representan a cada uno de los ámbitos en los que se ha estructurado el plan de estudios del Grado en Pedagogía de la Universidad de Santiago Compostela.

6.5.2. Descripción de los instrumentos de investigación

6.5.2.1. Justificación y análisis de los cuestionarios

En el estudio hemos utilizado dos cuestionarios, uno dirigido a los estudiantes de último curso del Grado en Pedagogía, y otro a los graduados que ya han concluido sus estudios y se encuentran, bien en el mercado de trabajo, o bien ampliando su formación.

Para la elaboración de ambos instrumentos fue necesario acudir a escalas previamente elaboradas y con objetivos similares. Al no existir ningún instrumento que respondiese a los mismos propósitos, nos interesamos por algunos de sus ítems como fuente generativa de un instrumento propio. Así, tuvimos en cuenta cuestionarios como el elaborado por la ANECA en su estudio sobre la inserción laboral de los titulados españoles (basado a su vez en el empleado por el proyecto internacional CHEERS), o como el diseñado por la ACSUG en su estudio sobre la inserción laboral de los titulados en el sistema universitario de Galicia.

En primer lugar, con el cuestionario dirigido al alumnado pretendíamos identificar la situación percibida en relación a variables como el grado de satisfacción académica, las expectativas de futuro, el nivel de conocimientos adquiridos, las aspiraciones

académico-laborales, las dificultades ante la inserción laboral, el grado de adquisición de competencias y capacidades para la búsqueda de empleo, las implicaciones académico-formativas de su situación y la valoración general de sus estudios; siempre desde la perspectiva de la inserción laboral.

En segundo lugar, el cuestionario dirigido a los ya graduados se diseñó con el propósito de identificar la situación de los mismos una vez han egresado de la universidad. En particular, nos interesaban aspectos que tenían que ver con la situación académico-profesional actual, facilidad para acceder al entramado del mundo laboral, condiciones de su puesto de trabajo, sector profesional en el que desarrolla la actividad, funciones que desempeña, nivel de adquisición de competencias y una valoración, en términos de contribución a su empleabilidad, de los estudios realizados.

A nivel general, ambos cuestionarios consideraron factores de carácter personal, académico, de la titulación cursada y de la situación laboral actual, entre otros, de modo tal que pudiésemos extraer variables que fuesen medibles con facilidad a través de la formulación de los ítems. A continuación, realizamos un análisis más pormenorizado de cada uno de ellos.

A) Cuestionario de inserción laboral a estudiantes de último curso del Grado en Pedagogía

Lo que se pretende es sondear expectativas, nivel de conocimientos sobre recursos y factores de interés para la obtención de un empleo, preparación percibida para la inserción, participación de la universidad en el desarrollo profesional, o registrar una valoración general de los estudios considerando la perspectiva de la inserción laboral.

El instrumento se diseñó proponiendo diferentes tipos de preguntas a cada dimensión, procurando asignar en cada una aquella que mejor respondía a los objetivos del estudio. En su organización se han unificado al máximo, tratando de facilitar la tarea del encuestado al rellenar el cuestionario, así como la posterior codificación de los datos.

Para verificar su fiabilidad se sometió a una validación externa por parte de cuatro (4) jueces expertos en el contexto académico, que respondieron positivamente al requerimiento. Este tipo de evaluación responde a un método de validación cada vez más empleado en la investigación educativa y que Cabero y Llorente (2013) definen como el

proceso que consiste en solicitar a una serie de personas la demanda de un juicio hacia un instrumento, material de enseñanza, u opinión sobre un aspecto concreto.

Las sugerencias aportadas permitieron avanzar en la elaboración del cuestionario y posibilitaron la mejora de diversos aspectos formales (orden y configuración de los ítems) y la optimización de su contenido (eliminación, modificación e inclusión de dimensiones, cambios en la redacción de los ítems, entre otros). Finalmente, el cuestionario utilizado para la recogida de datos (ver Anexo I), está compuesto por veinte (20) preguntas de carácter cerrado y tres (3) abiertas, todas agrupadas en cinco (5) bloques que hacen referencia a: 1) datos sociobiográficos; 2) acceso a la universidad y elección de estudios; 3) estudios actuales; 4) situación en el mercado de trabajo; y 5) valoración de los estudios.

En el caso de las preguntas cerradas, se presentan cuestiones que tienen de antemano limitada su respuesta. Esta categoría se subdivide, a su vez, en ítems de carácter dicotómico (A.2, A.4, D.1 y D.2) e ítems de tipo escalar (D.3, D.4, D.5 y E.1) en los que la puntuación que puede darse a cada afirmación va desde el valor 1 que representa el valor "nada" hasta el 4 que indicaría "mucho".

Las preguntas de elección múltiple incluyen, por un lado, aquellas en las que el sujeto puede marcar las opciones que considere oportunas (A.5, C.3, C.4 y C.6), y por otro, las que presentan una única opción de respuesta entre las posibles (A.6, A.7, B.1, B.2, B.3, B.4, C.1 e C.2).

Por su parte, las preguntas abiertas abarcan aquellos ítems de evocación de la respuesta en el que se le permite al alumnado, entre otras cosas, construir una opinión en función de lo que se plantea en una determinada cuestión (A.1, A.3 e C.5).

En lo que se refiere a las escalas que integran este primer cuestionario, se elaboraron de manera que pudiésemos medir la opinión de los estudiantes en relación con: grado de conocimiento sobre recursos de búsqueda y acceso al empleo; importancia otorgada a determinados factores que influyen en la obtención de un empleo; evaluación del nivel de desarrollo de competencias transversales por parte de la universidad; y valoración de la formación recibida. En cada una de ellas, los valores en los que el estudiante podía posicionarse oscilaban del 1 al 4, teniendo en cuenta que 1 representaba "nada", 2 "poco", 3 "bastante", y 4 "mucho". Así, con el objeto de obtener la fiabilidad y

validez de las mismas, se procedió a realizar un análisis factorial exploratorio y, posteriormente, confirmatorio, de los que damos cuenta a continuación.

Escala 1: Recursos de búsqueda y acceso al empleo

Esta escala analiza el grado de conocimiento que los estudiantes poseen sobre determinados recursos que la literatura científica (ACSUG, 2016; ANECA, 2004; INE, 2016; Michavila et al., 2016) identifica como fundamentales a la hora de buscar y acceder a un empleo. Utilizando como base las aportaciones de otros autores y agencias, configuramos una escala que inicialmente estuvo compuesta por un total de trece (13) ítems, de los cuáles, tras realizar un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) de Componentes Principales, se eliminaron tres (3); quedando una escala final formada por diez (10) ítems (ver tabla 35).

Tabla 35: Matriz de Componentes Rotados Escala 1

ITEMS	Factor I	Factor II	Factor III
1. Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE)	.720		
2. Servicio Local de Colocación	.682		
5. Anuncios de empleo publicados en periódicos	.645		
7. Empresas de Trabajo Temporal	.616		
6. Oposiciones y/o concursos	.450		
9. Contactos personales, familiares o amistades		.762	
10. Autoempleo		.713	
8. Internet		.586	
3. Fundación Empresa-Universidad (FEUGA)			.816
4. Ofertas y becas de trabajo a través de la Universidad			.809

La extracción inicial distingue tres (3) factores significativos: anuncios gestionados institucionalmente (ítems 1, 2, 5, 6 y 7); capital social (ítems 8, 9, y 10); y recursos de la universidad (ítems 3 y 4); que explican el 53.48% de la varianza. Igualmente, evidencian una buena consistencia interna (valores α que van desde .60 a .80). Concretamente, los resultados de la matriz de componentes rotados son los siguientes:

- Factor I: Anuncios gestionados institucionalmente (α=.80): ítem 1 (.720), ítem 2 (.682), ítem 5 (.645), ítem 6 (.450), e ítem 7 (.616).

- Factor II: Capital social (α=.60): ítem 8 (.586), ítem 9 (.762), e ítem 10 (.713).
- Factor III: Recursos de la universidad (α=.60): ítem 3 (.816), e ítem 4 (.809).

A continuación, se realizó un AFC (Análisis Factorial Confirmatorio) con la finalidad de comprobar la validez de constructo (véase figura 8 y tabla 36). Podemos comprobar que todos los pesos de regresión, así como las covarianzas, son significativos (p<.05).

Figura 8: Análisis Factorial Confirmatorio Escala 1[9]

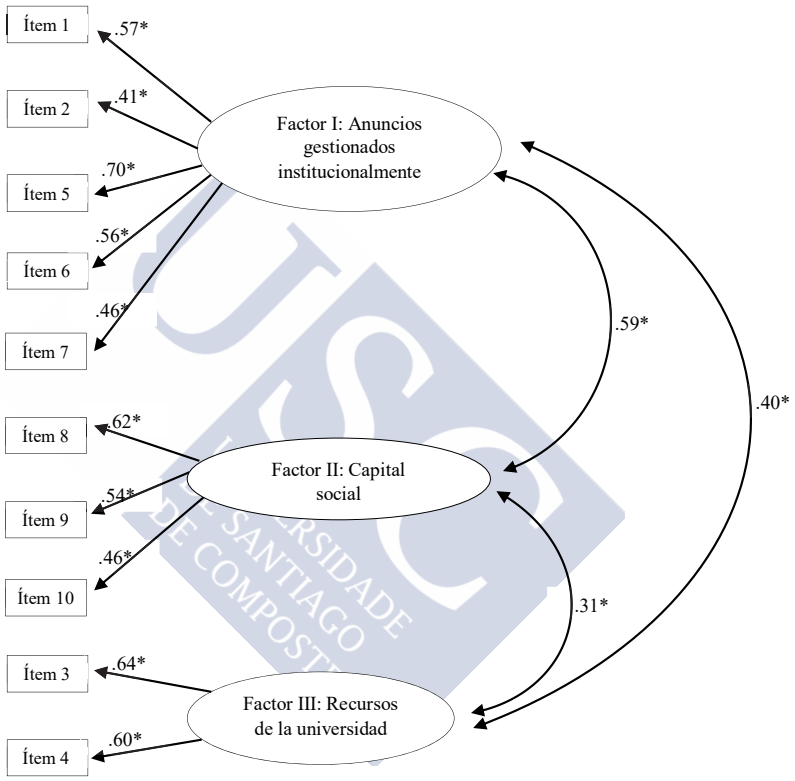


Tabla 36: Indicadores de bondad de ajuste del modelo de la Escala 1

χ^2	*gl*	*p*	χ^2/gl	GFI	CFI	RMSEA[IC]	SRMR
66.54	32	.001	2.030	.96	.91	.060[.040-.081]	.051

La prueba de $\chi^2(32)=66.54$, p=0.001 informa de la distancia entre la matriz de varianzas/covarianzas muestral y la hipotética, señalando que dicho valor no debe ser

[9] Las elipses representan los factores y los rectángulos las variables observadas.

significativo para afirmar la no existencia de discrepancia entre ambas matrices (Bentler & Bonett, 1980). No obstante, es un estadístico muy sensible al tamaño de la muestra (con n≥200 suele ser significativo). Por tanto, debe acompañarse con otros índices, entre los cuales destacan:

- GFI (Tanaka & Huba, 1985) que toma valores entre 0 y 1 y puede interpretarse como un coeficiente de determinación multivariado. Un valor superior a .90 es indicativo de buen ajuste.
- CFI (Bentler, 1990) que es un índice de ajuste comparativo, y valores entre .90 y .95 son indicadores de buen ajuste.
- RMSEA (Steiger, 1990) que informa de la diferencia entre la matriz de correlaciones poblacional y la propuesta en el modelo de la muestra utilizada. Valores menores a .08 indican un buen ajuste.
- SRMR (Hu & Bentler, 1999) que informa de los residuales estandarizados y, al igual que el anterior, un valor inferior a .08 indica un buen ajuste.

Teniendo en cuenta los parámetros que los autores arriba citados establecen para cada uno de los índices, comprobamos que todos los valores obtenidos nos indican un buen ajuste.

Escala 2: Variables determinantes para la obtención de empleo

El objetivo de esta escala es que el estudiante valore en qué medida considera que las cuestiones por las que se le pregunta pueden incidir en su posterior acceso al empleo. Dichas cuestiones se vinculan, por un lado, a la formación que le ha proporcionado la institución universitaria (titulación obtenida, nivel de especialización o expediente académico) y, por otro, con la formación complementaria que ha realizado durante su etapa como estudiante (conocimientos de idiomas, competencia informática, prácticas realizadas, o asistencia a cursos).

Para su elaboración, se acudió a estudios que analizaban, entre otras cuestiones, determinados aspectos o elementos que parecían intervenir en el acceso al empleo de los universitarios, y en especial de los graduados en Pedagogía (ANECA,

2004; Jiménez Vivas, 2007; Ventura y Martínez Olmo, 2007). De los factores identificados, y con la finalidad de ser operativos, realizamos una selección en función del nivel de incidencia que demostraban tener sobre la inserción profesional, y desde ahí diseñamos la escala.

En un principio la escala estuvo formada por diez (10) ítems, de los cuales, tras realizar un AFE de Componentes Principales, se suprimieron cuatro (4), quedando una escala final de seis (6) ítems (véase tabla 37).

Tabla 37: Matriz de Componentes Rotados Escala 2

ITEMS	Factor I	Factor II
5. Conocimientos de idiomas	.833	
6. Conocimientos de informática	.777	
4. Experiencia laboral previa	.582	
2. Especialización en la titulación		.755
1. Expediente académico		.748
3. Cursos de posgrado, máster o doctorado		.584

La extracción inicial distingue dos (2) factores significativos: competencias transversales (ítems 4, 5, y 6) y formación académica (ítems 1, 2, y 3), que explican el 54.61% de la varianza, demostrando una buena consistencia interna (valores α de .61 en ambos factores). De forma más concreta, exponemos los resultados de la matriz de componentes rotados:

- Factor I: Competencias transversales (α=.61): ítem 4 (.582), ítem 5 (.833), e ítem 6 (.777).
- Factor II: Formación académica (α=.61): ítem 1 (.748), ítem 2 (.755), e ítem 3 (.584).

Una vez realizado el análisis factorial anterior e identificados los dos factores que componen esta escala, procedimos a efectuar un AFC, con la finalidad de determinar la validez de constructo, tal y como puede observarse en la figura 9.

Asimismo, comprobamos que todos los pesos de regresión, así como la covarianza, son significativos (p<.05).

Figura 9: Análisis Factorial Confirmatorio Escala 2[10]

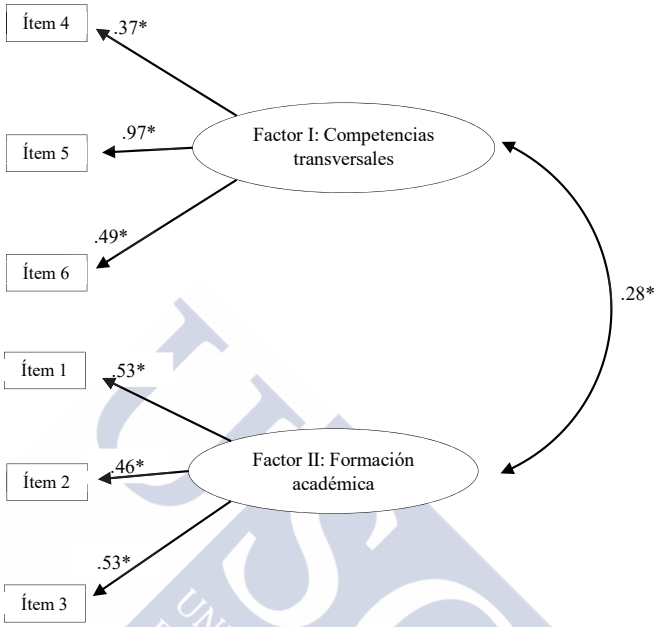


Tabla 38: Indicadores de bondad de ajuste del modelo de la Escala 2

χ^2	*gl*	*p*	χ^2/gl	GFI	CFI	RMSEA[IC]	SRMR
16.73	8	.033	2.09	.98	.95	.060[.017-.10]	.051

De nuevo en esta escala la prueba de $\chi^2(8)=16.73$, p=0.033 informa de una distancia entre la matriz de varianzas/covarianzas muestral y la hipotética no significativa. Por su parte, los índices recogidos en la tabla 38 también informan de buen ajuste.

Escala 3: Competencias transversales

En tercer lugar, analizamos una serie de competencias transversales que, según la perspectiva del alumnado, habría contribuido a desarrollar su formación en la universidad. Podemos definir este grupo de competencias como aquellas habilidades relacionadas con el desarrollo personal, que no dependen de un ámbito temático o

[10] Las elipses representan los factores y los rectángulos las variables observadas.

disciplinario específico, pero que pueden observarse en todos los dominios de la actuación profesional y académica (González & Wagenaar, 2003).

Para su selección, se tuvieron en cuenta las aportaciones realizadas por la ACSUG (2016) en su *Estudio de la inserción laboral de los titulados en el Sistema Universitario de Galicia 2011-2012*; por la ANECA (2004) en el *Libro Blanco de los Títulos de Grado en Pedagogía y Educación Social*, donde se analizó una importante muestra de titulados en Pedagogía a nivel estatal; por Allen y Van der Velden (2007) con el proyecto *Reflex: The Flexible Professional in the Knowledge Society: General Results of the Reflex Project*, como iniciativa europea que también ha contribuido a dar forma a este grupo de competencias; y por los ya citados González y Wagenaar (2003) con el proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*, en el que se realiza una importante clasificación de las mismas en el marco del EEES, ampliamente extendida en el contexto académico.

Así, por la relevancia que se le ha concedido como conjunto de procedimientos y capacidades que todo estudiante debe poseer una vez finaliza sus estudios, seleccionamos aquellas que parecían más claras, concisas y comprensibles para su valoración por el alumnado.

Con la selección realizada configuramos una escala que incluía doce (12) competencias transversales. Tras aplicar el AFE de Componentes Principales fue necesario suprimir un total de cuatro (4) competencias, quedando una escala compuesta por 8 ítems (ver tabla 39).

Tabla 39: Matriz de Componentes Rotados Escala 3

ITEMS	Factor I	Factor II
2. Pensamiento crítico	.641	
5. Capacidad de asumir responsabilidades	.762	
4. Capacidad de trabajo en equipo	.738	
3. Capacidad de adaptación a nuevos entornos	.646	
1. Motivación para el éxito	.536	
6. Capacidad de resolución de problemas		.770
7. Capacidad de planificación, organización y coordinación		.633
8. Conocimientos de informática		.425

En este caso, la extracción inicial distingue dos (2) factores significativos. Como primer factor encontramos las competencias sistémicas e interpersonales, que se

corresponden con los ítems 1, 2, 3, 4, y 5; y un segundo, donde situamos las competencias instrumentales, recogidas en los ítems 6, 7 y 8. Ambos factores explican el 54.95% de la varianza, y los valores α (van desde .62 a .73) anuncian una buena consistencia interna. De modo más descriptivo, la matriz de componentes rotados muestra los siguientes resultados:

- Factor I: Competencias sistémicas e interpersonales (α=.73): ítem 1 (.536), ítem 2 (.641), ítem 3 (.646), ítem 4 (.738), e ítem 5 (.762).
- Factor II: Competencias instrumentales (α=.62): ítem 6 (.770), ítem 7 (.633), e ítem 8 (.425).

Teniendo en cuenta el esquema de análisis con el que hemos procedido, tanto en la primera escala como en la segunda, continuamos con la aplicación del AFC, a fin de determinar la validez de constructo, tal y como se muestra en la figura y tabla que siguen. Por su parte, todos los pesos de regresión, así como la covarianza, son significativos (p<.05).

Figura 10: Análisis Factorial Confirmatorio Escala 3[11]

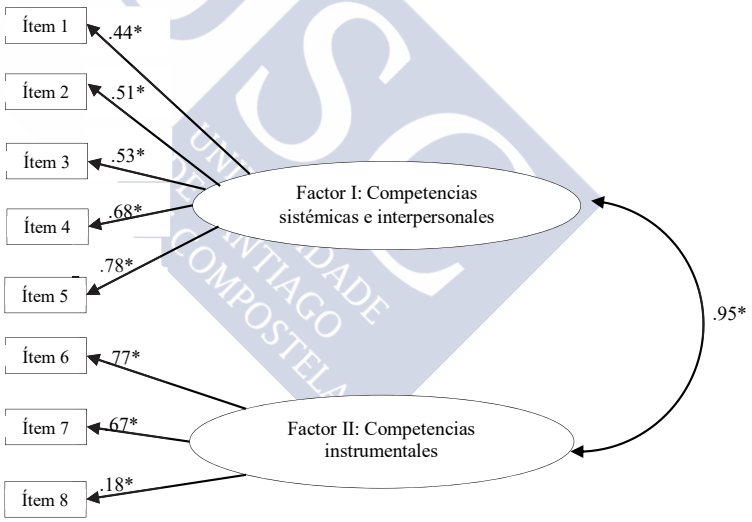


Tabla 40: Indicadores de bondad de ajuste del modelo de la Escala 3

χ^2	*gl*	*p*	χ^2/gl	GFI	CFI	RMSEA[IC]	SRMR
39.26	19	.004	2.06	.98	.99	.060[.033-.087]	.03

Asimismo, la prueba de $\chi^2(19)=39.26$, p=0.004 informa de una distancia entre la matriz de varianzas/covarianzas muestral y la hipotética no significativa. De

[11] Las elipses representan los factores y los rectángulos las variables observadas.

nuevo los índices que se recogen en la tabla 40 nos informan de un buen ajuste del modelo.

Escala 4: Evaluación de los estudios

Finalmente, el cuestionario recoge una escala en la que se plantean una serie de ítems para analizar el grado de satisfacción del alumnado con los estudios cursados. Entre otras cuestiones, se aborda la necesidad de completar la formación recibida, nivel de preparación para la inserción, contribución de los estudios al desarrollo personal, grado de configuración de un itinerario académico-profesional, o nivel de relación de los estudios con el mercado de trabajo. Al principio eran once (11) los ítems de la escala, pero tras realizar el AFE de Componentes Principales, fue preciso eliminar dos (2), resultando una escala de nueve (9) ítems (véase tabla 41).

Tabla 41: Matriz de Componentes Rotados Escala 4

ITEMS	Factor I	Factor II
5. ¿Consideras que tu universidad te ayudó a conocer las salidas profesionales de tus estudios?	.690	
1. ¿Crees que los contenidos que se desarrollan en tu carrera se encuentran adaptados a las exigencias del mercado de trabajo?	.674	
9. A nivel general, ¿piensas que tus estudios de Pedagogía se encuentran en conexión con la realidad sociolaboral?	.665	
6. ¿En qué medida tus estudios te ayudaron a configurar tu itinerario académico-profesional?	.584	
8. ¿En qué medida tu formación te permitió establecer vínculos entre la realidad académica y la social y laboral?	.569	
7. ¿Consideras que desde tu carrera se trabajan competencias clave para la inserción en el mundo laboral?	.509	
3. ¿Crees que los estudios de Pedagogía favorecen tu acceso al empleo?		.757
2. ¿Consideras que estás suficientemente preparado para insertarte en la ocupación que deseas?		.733
4. ¿Consideras que los estudios de Pedagogía contribuyeron a tu desarrollo personal?		.548

La extracción inicial distingue dos (2) factores significativos: conexión de los estudios con el mercado laboral (ítems 1, 5, 6, 7, 8, y 9) y autoevaluación de la formación recibida (ítems 2, 3, y 4), que explican el 48.21% de la varianza. También observamos una buena consistencia interna, tal y como recogen los valores α (entre .60

y.73). Concretamente, la matriz de componentes rotados nos muestra los siguientes resultados:

- Factor I: Conexión de los estudios con el mercado laboral (α=.73): ítem 1 (.674), ítem 5 (.690), ítem 6 (.584), ítem 7 (.509), ítem 8 (.569), e ítem 9 (.665).
- Factor II: Autoevaluación de los estudios (α=.60): ítem 2 (.733), ítem 3 (.757), e ítem 4 (.548).

Al igual que en las escalas descritas hasta el momento, se procedió a realizar un AFC con la finalidad de reafirmar la validez de constructo (véase figura 11).

Figura 11: Análisis Factorial Confirmatorio Escala 4[12]

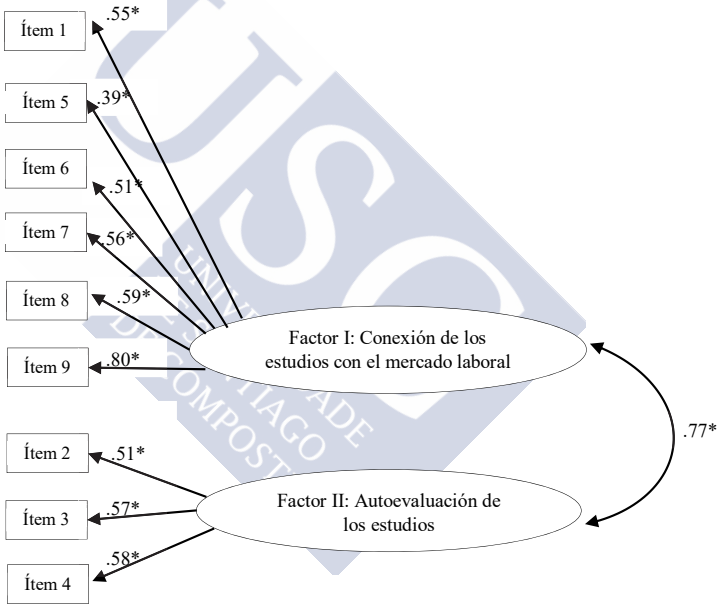


Tabla 42: Indicadores de bondad de ajuste del modelo de la Escala 4

χ^2	*gl*	*p*	χ^2/gl	GFI	CFI	RMSEA[IC]	SRMR
34.48	26	.050	1.49	.97	.97	.041[.010-.066]	.030

La prueba de $\chi^2(26)=34.48$, p=0.050, nos informa de una distancia entre la matriz de varianzas/covarianzas muestral y la hipotética no significativa, al igual que sucede con

[12] Las elipses representan los factores y los rectángulos las variables observadas.

las demás escalas analizadas. Asimismo, los índices de la tabla 42 nos informan de un buen ajuste al modelo.

A nivel general, las cuatro (4) escalas que se recogen en el cuestionario dirigido a estudiantes de último curso muestran tanto una buena consistencia interna, como validez de constructo. Los ítems que, finalmente, componen cada una de ellas correlacionan significativa y positivamente con el total de la escala. De igual modo, los indicadores de bondad de ajuste muestran índices que corroboran, en todos los casos, la validez de constructo.

En definitiva, se elaboró un cuestionario que tenía como propósito básico conocer la percepción y expectativas del alumnado de último curso del Grado en Pedagogía, utilizando para ello las variables que recogemos en la tabla 43.

Tabla 43: Dimensiones y variables que estructuran el cuestionario de estudiantes

	DIMENSIONES QUE ESTRUCTURAN EL CUESTIONARIO				
	Datos sociobiográficos	**Acceso universidad y elección de estudios**	**Estudios actuales**	**Situación laboral**	**Evaluación de estudios**
VARIABLES	▪ Edad ▪ Sexo ▪ Residencia ▪ Nivel de estudios ▪ Nivel de estudios de los padres	▪ Acceso a estudios de Pedagogía ▪ Preferencia de los estudios de Pedagogía ▪ Motivo de elección ▪ Posibilidad de realizar los mismos estudios	▪ Nota media ▪ Expectativas académico/laborales ▪ Preferencias académico-laborales ▪ Dificultades de inserción	▪ Situación laboral ▪ Conocimiento de recursos laborales ▪ Conocimiento factores de inserción laboral ▪ Aspectos desarrollados por la universidad	▪ Satisfacción académica ▪ Preparación percibida para la inserción laboral ▪ Relación: estudios-empleo ▪ Valoración de competencias ▪ Grado de configuración de un itinerario académico/laboral ▪ Conocimiento de salidas profesionales ▪ Necesidad de completar la formación ▪ Relación: estudios-desarrollo personal

Concretamente, buscábamos identificar la situación percibida en relación a una serie de variables relacionadas con el grado de satisfacción académica, las expectativas laborales, el nivel de conocimientos adquiridos, las aspiraciones académico-laborales, las dificultades ante la inserción laboral, el grado de adquisición de competencias y capacidades para la búsqueda de empleo, las implicaciones

académico-formativas de su situación, la consideración acerca de determinados elementos desarrollados por la universidad, y la valoración general de sus estudios en conexión con la inserción laboral.

B) Cuestionario de inserción laboral a egresados del Grado en Pedagogía

Para dar respuesta al carácter longitudinal del estudio, se diseñó otro cuestionario dirigido a los ya graduados en Pedagogía (ver Anexo II), con la finalidad de analizar su proceso de inserción laboral, identificando, entre otros aspectos, su situación laboral, la percepción de la utilidad de la formación, o las competencias requeridas en sus sectores de actividad. El cuestionario se aplicó en diferentes momentos a lo largo del estudio.

Al igual que en el cuestionario anterior, intentamos unificar sus preguntas a fin de facilitar tanto la lectura y cumplimentación del cuestionario, como la posterior codificación de los datos. También fue sometido a una validación por parte de cuatro (4) jueces expertos en el contexto académico. Las aportaciones realizadas se tuvieron en cuenta en la elaboración definitiva del cuestionario, mejorando diversos aspectos, tanto de contenido, como de organización de los ítems.

El instrumento está estructurado en veintisiete (27) preguntas de carácter cerrado y once (11) abiertas, agrupadas en tres (3) bloques relativos a: 1) datos identificativos, 2) situación laboral, y 3) valoración de los estudios cursados. Teniendo en cuenta que los alumnos en este momento ya han egresado, nos decantamos por una aplicación *online* del cuestionario. Finalmente, configuramos un instrumento formado por diferentes cuestiones que a continuación explicamos con más detalle.

En lo que se refiere a las preguntas cerradas, se incluyen cuestiones cuyas respuestas se han limitado inicialmente. Esta categoría se divide, a su vez, en ítems de carácter dicotómico (2, 4, 6, 8, 10, 11, 12, 15, 29, y 35) e ítems de tipo escalar (26, 27, 28, 31, y 37) en los que la puntuación que puede darse a cada afirmación va desde el valor 1 que representaría "nada" hasta el valor 4 que representaría "mucho".

En segundo lugar, analizamos las preguntas de elección múltiple, donde incluimos tanto preguntas que presentan un abanico de respuestas en las que el sujeto puede seleccionar las que estime oportunas (14, 30, 32, y 33), como aquellas en las que

existiendo varias alternativas de respuesta solo puede decantarse por una (17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, y 34).

En el caso de las preguntas abiertas, se recogen aquellos ítems de evocación de respuesta en los que se permite, por ejemplo, construir una opinión en función de la cuestión que se plantea (1, 3, 5, 7, 9, 13, 16, 22, 23, 36, y 38).

Además, este segundo cuestionario integraba un total de dos escalas y tres preguntas escalares. Las dos escalas fueron utilizadas para, de una parte, medir la opinión de los estudiantes en relación al grado de importancia concedido a las competencias específicas que se establecen en el título y, de otra, valorar la contribución de la universidad a cuestiones de interés profesional. En ambos casos, los valores en los que podían posicionarse oscilaban del 1 al 4, teniendo en cuenta que 1 representaba "nada", 2 "poco", 3 "bastante" y 4 "mucho". Describimos a continuación cada una de ellas con más detalle.

Escala 1: Competencias específicas del Grado en Pedagogía de la USC

La primera de las escalas que se le plantea a los egresados recoge un conjunto de veintiuna (21) competencias específicas propias del título de Grado en Pedagogía, establecidas por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, de interés por cuanto responden a la configuración del plan de estudios que estamos evaluando. Para analizar su validez realizamos de nuevo un AFE de Componentes Principales y para su fiabilidad el α de *Cronbach* que no determinó la eliminación de ningún ítem.

Tabla 44: Matriz de Componentes Rotados Escala 1

ITEMS	Factor I	Factor II
5. Identificación de problemas educativos y elaboración de propuestas de mejora	.933	
3. Diagnóstico de necesidades educativas de las personas y organizaciones	.908	
4. Comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y su incidencia en la formación de las personas	.904	
7. Diseño de medios/recursos educativos adaptados a las necesidades educativas	.895	
6. Diseño de planes, programas y acciones adaptados a distintos niveles del sistema educativo	.804	
16. Asesoramiento a personas y/o grupos en los procesos educativos y formativos	.750	
8. Diseño de planes, programas, propuestas innovadoras de formación y desarrollo de profesionales	.666	

1. Conocimiento del mundo educativo y laboral	.644	
2. Comprensión de referentes teóricos, históricos, culturales, etc. que conforman las situaciones educativas	.639	
9. Desarrollo de estrategias y técnicas para promover la participación y dinamización de grupos	.614	
18. Asesoramiento sobre el uso pedagógico de los medios y recursos educativos	.600	
13. Evaluación de programas, planes, proyectos, procesos de enseñanza-aprendizaje y medios y recursos educativo-formativos	.586	
10. Aplicación y desarrollo de estrategias y técnicas de orientación en procesos educativo-formativos		.545
12. Coordinación de intervenciones educativas con otros profesionales		.533
21. Diseño, desarrollo y evaluación de programas orientadores de inserción laboral		.913
20. Apoyo en el uso de las estrategias idóneas en la búsqueda de empleo		.896
19. Asesoramiento sobre la integración de las TIC en los procesos educativos y formativos		.804
14. Evaluación de sistemas e instituciones educativas		.783
17. Orientación en el diseño de proyectos profesionales		.744
15. Realización de estudios prospectivos y evaluativos sobre características, necesidades y demandas pedagógicas		.716
11. Desarrollo de modelos y procesos de gestión de la calidad educativa y de la formación		.657

La extracción inicial distingue dos (2) factores significativos: competencias vinculadas al sector educativo (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 13, 16, y 18) y competencias vinculadas al sector de la formación en otros contextos (10, 11, 12, 14, 15, 17, 19, 20, y 21). Ambos factores explican el 68.56% de la varianza, lo que pone de manifiesto una buena consistencia interna (valores α entre .70 y .76). En síntesis, los resultados obtenidos en la matriz de componentes rotados son los siguientes:

- Factor I: Competencias vinculadas al sector educativo (α=.97): ítem 1 (.644), ítem 2 (.639), ítem 3 (.908), ítem 4 (.904), ítem 5 (.933), ítem 6 (.804), ítem 7 (.895), ítem 8 (.666), ítem 9 (.614), ítem 13 (.586), ítem 16 (.750), e ítem 18 (.600).
- Factor II: Competencias vinculadas al sector de la formación en otros contextos (α=.95): ítem 10 (.545), ítem 11 (.657), ítem 12 (.533), ítem 14 (.783), ítem 15 (.716), ítem 17 (.744), ítem 19 (.804), ítem 20 (.896), e ítem 21 (.913).

En este caso no realizamos un AFC ya que el tamaño de la muestra utilizada con egresados no era lo suficientemente amplia. Atendiendo a especialistas en el tema (Hair, Sarstedt, Hopkins, & Kuppelwieser, 2014; Kline, 2005), un tamaño idóneo de muestra estaría entre los 120 y 300 participantes. Es necesario señalar que este cuestionario, a diferencia del dirigido a estudiantes, se aplicó de modo *online* por lo que la mortandad experimental fue

elevada. En suma, esta escala solo debían cubrirla aquellos egresados que en ese momento se encontraran trabajando, ya que lo que se pretendía era medir el nivel de importancia que se le otorgaba a cada una de las competencias en su desarrollo profesional. Además, en lo que se refiere a los índices de bondad de ajuste, como ya mencionamos, el estadístico χ^2 es sensible al tamaño de la muestra y cuando son grandes se pueden obtener parámetros de pequeña magnitud que resultan estadísticamente significativos.

Escala 2: Aportaciones profesionales del Grado en Pedagogía de la USC

En esta escala se enuncian un conjunto de cuestiones de interés profesional con el objetivo de analizar en qué medida creen los egresados que ya están trabajando que el Grado en Pedagogía ha contribuido a desarrollar. Para su elaboración partimos de aspectos relacionados con la profesionalización, perspectivas profesionales, y desarrollo de competencias, identificados en otros estudios como fundamentales en el acceso al empleo de los titulados universitarios (ANECA, 2009).

En primer lugar, continuando con el esquema establecido realizamos el AFE de Componentes Principales para analizar la validez de la escala. Por su parte, el estadístico α de *Cronbach* tampoco implicó la eliminación de ningún ítem, por lo que obtenemos una escala compuesta por un total de once (11) cuestiones (ver tabla 45).

Tabla 45: Matriz de Componentes Rotados Escala 2

ITEMS	Factor I	Factor II	Factor III
2. Aprender en el trabajo	.855		
1. Empezar a trabajar	.848		
3. Realizar las tareas del trabajo actual	.798		
4. Mejorar las perspectivas profesionales	.707		
6. Desarrollar la capacidad como emprendedor		.816	
7. Desarrollar la capacidad de motivación para el éxito		.743	
5. Mejorar el desarrollo personal		.680	
8. Desarrollar la capacidad de adaptación a nuevos entornos		.508	
9. Desarrollar la capacidad de trabajo en equipo			.841
10. Desarrollar la capacidad de resolución de problemas			.810
11.Desarrollar la capacidad de asunción de responsabilidades			.586

La extracción inicial distingue tres (3) factores significativos que explican el 68.56% de la varianza, incluyendo las capacidades para la inserción laboral (1, 2, 3, y 4),

las capacidades personales (5, 6, 7, y 8), y las capacidades de trabajo en equipo (9, 10, y 11). También obtenemos una buena consistencia interna (valores α entre .70 y .85). Para ser más concretos, describimos los resultados de la matriz de componentes rotados:

- Factor I: Capacidades para la inserción laboral (α=.85): ítem 1 (.848), ítem 2 (.855), ítem 3 (.798), e ítem 4 (.707).
- Factor II: Capacidades personales (α=.76): ítem 5 (.680), ítem 6 (.816), ítem 7 (.743), e ítem 8 (.508).
- Factor III: Capacidades de trabajo en equipo (α=.70): ítem 9 (.841), ítem 10 (.810), e ítem 11 (.586).

Al igual que ocurre con la anterior escala, solo aquellos sujetos que se encontraban trabajando debían cubrirla, por lo que la muestra utilizada no permite la realización de un AFC.

En resumen, el cuestionario dirigido a egresados del Grado en Pedagogía de la USC integra dos escalas que hemos validado. Las dos fueron diseñadas con el objetivo de recoger información sobre la valoración de los graduados acerca de determinadas cuestiones relacionadas con la profesionalización. De los análisis realizados se infiere para ambas una buena consistencia interna y una elevada fiabilidad.

En tal sentido, se diseñó un cuestionario que pretendía analizar el "comportamiento" de los egresados del Grado en Pedagogía dentro del mercado laboral (ver tabla 46).

Tabla 46: Dimensiones y variables que estructuran el cuestionario de egresados

	DIMENSIONES QUE ESTRUCTURAN EL CUESTIONARIO		
	Datos sociobiográficos	**Situación laboral**	**Valoración del Grado en Pedagogía**
VARIABLES	▪ Edad ▪ Sexo ▪ Residencia ▪ Terminación de estudios ▪ Curso de graduación ▪ Vínculos con la facultad ▪ Vínculos con colegios/asociaciones profesionales ▪ Realización de formación ▪ Situación académico-laboral	▪ Situación laboral ▪ Tipo de jornada laboral ▪ Sector profesional ▪ Puesto de trabajo ▪ Adecuación de funciones a puesto de trabajo ▪ Salario ▪ Tiempo medio para emplearse ▪ Importancia otorgada a competencias específicas del título ▪ Relación: empleo-estudios ▪ Satisfacción laboral ▪ Nivel de uso de recursos de acceso al empleo	▪ Aspectos a los que contribuyó la universidad ▪ Dificultades ante la inserción ▪ Valoración de la formación recibida en el Grado ▪ Percepción sobre las posibilidades del mercado de trabajo ▪ Intereses profesionales ▪ Elementos no proporcionados por la universidad

A nivel general se refieren a la vinculación de los egresados a determinadas organizaciones socioprofesionales, ampliación de la formación, situación laboral,

competencias específicas del título, relación empleo-estudios, satisfacción laboral, utilización de recursos de búsqueda de empleo, satisfacción con la formación, intereses laborales y la valoración general de sus estudios, especialmente desde la perspectiva de la inserción laboral.

Los datos de identificación, a pesar de ser puramente descriptivos, se han utilizado en todas las aplicaciones de los cuestionarios. Utilizamos las variables "fecha de nacimiento", "sexo" y "ayuntamiento de residencia", para poder identificar a los sujetos y realizar un seguimiento de los mismos. Ello nos ha permitido dar respuesta a la longitudinalidad de nuestro estudio, estableciendo un continuo en las respuestas emitidas por los egresados de hasta un máximo de cinco (5) años en alguna de las promociones.

6.5.2.2. Justificación y análisis del grupo de discusión

Con la intención de complementar la información obtenida con la aplicación de los cuestionarios a estudiantes y egresados, se planificó y organizó un grupo de discusión dirigido a empleadores y responsables de formación que en sus organizaciones hubiesen contratado titulados con el perfil de Licenciado o Graduado en Pedagogía. Esto es lo que autores como Aguilar y Barroso (2015) denominan *triangulación metodológica*, refiriéndola como la aplicación de diversos métodos en la misma investigación, a fin de recoger información contrastando los resultados y analizando coincidencias y diferencias. No obstante, la triangulación no solo se realizó en función de las técnicas utilizadas sino también en función de los informantes, lo que, según los mismos autores, se conoce como *triangulación de datos*. Y, en este sentido, Denzin (1970) nos informa que la utilización simultánea de dos procedimientos como los mencionados nos sitúa ante una *triangulación de carácter múltiple*.

Particularmente, con la realización del grupo de discusión perseguíamos dos objetivos fundamentales. Por un lado, examinar las competencias profesionales de este colectivo en sus principales contextos laborales, y por otro, analizar la relación entre la formación que reciben estos graduados en la universidad y los requerimientos del mercado de trabajo.

Teniendo en cuenta que las salidas profesionales que se ligan a este graduado suelen caracterizarse por su extensión, y a fin de ser más específicos en nuestro análisis,

en la selección de los participantes partimos de los principales ámbitos profesionales que la Universidad de Santiago de Compostela establece para el título de Grado en Pedagogía (ver tabla 47).

Tabla 47: Ámbitos profesionales del Grado en Pedagogía de la USC

1- Tecnología educativa
2- Organización y dirección de instituciones educativas
3- Orientación y diversidad
4- Planificación y desarrollo de la formación
5- Contextos de intervención pedagógica
6- Formación a lo largo de la vida
7- Orientación e inserción profesional

De los ámbitos profesionales que se recogen en el plan de estudios del título, los siete (7) que figuran en la tabla son los que más vinculación presentan con los contextos laborales de referencia del colectivo. Nos han servido de guía a la hora de seleccionar a las empresas/organizaciones, tratando de contar con una por cada ámbito. De este modo, y teniendo en cuenta que el número recomendado de participantes que establecen los expertos es entre 7 y 10 (Gil, 1993; Krueger, 1991), el criterio que utilizamos para seleccionarlos se basó, particularmente, en el conocimiento que poseían del perfil profesional del pedagogo en cada uno de los ámbitos (ver tabla 48).

Tabla 48: Perfil de las empresas

	SECTOR	ÁMBITO	TIPOLOGÍA
Organización 1	Público	Tecnología educativa	Centro de tecnologías
Organización 2	Concertado	Organización y dirección de instituciones educativas	Centro Educativo
Organización 3	Público	Orientación y diversidad	Servicios Especializados-Atención Temprana
Organización 4	Privado	Planificación y desarrollo de la formación	Centro de Formación
Organización 5	Público	Contextos de intervención pedagógica	Servicios Sociales-Educación Familiar
Organización 6	Privado	Formación a lo largo de la vida	Servicios Sociales- Centro de día
Organización 7	Privado	Orientación e inserción profesional	Centro de Orientación

Al objeto de facilitar la organización del grupo, elaboramos un guion que ayudó a estructurar el grupo paso a paso (ver Anexo III), recogiendo aquellos aspectos que eran

de imprescindible referencia: grabación del grupo para evitar pérdida de información, comentario sobre el propósito básico de la investigación, objetivos a alcanzar, normas básicas de funcionamiento, lectura de las preguntas y una pequeña conclusión, incluidos los agradecimientos.

Fueron un total de seis (6) preguntas (ver tabla 49), todas ellas directamente relacionadas con los objetivos inicialmente establecidos. Puesto que nos encontrábamos ante sujetos pertenecientes a ámbitos profesionales muy distintos, aunque todos vinculados al campo de la Pedagogía, procuramos utilizar un lenguaje sencillo, claramente ceñido a nuestro objetivo, y evitando posibles interpretaciones erróneas.

Tabla 49: Cuestiones abordadas en el grupo de discusión

1. En términos generales, ¿qué evaluación hacéis de la situación del mercado laboral para los jóvenes universitarios?
2. ¿Cuáles son las competencias esenciales que consideráis debe tener un graduado para su inserción en el mercado laboral?
3. ¿Qué competencias profesionales son las que más valoráis en los graduados en Pedagogía?
4. ¿Cuál es vuestra opinión acerca de la formación que reciben los graduados en Pedagogía en la universidad?
5. ¿Qué debe hacer, en vuestra opinión, la Facultad de Ciencias de la Educación de la USC para mejorar la inserción laboral de los Graduados en Pedagogía?
6. ¿A qué retos consideráis se enfrenta el Pedagogo como profesional en el futuro?

Durante el desarrollo del grupo de discusión, el director del Grupo de Investigación, Profesor Miguel A. Santos Rego, actuó como moderador, sin emitir ningún tipo de valoración, y buscando que todos los participantes respondiesen a cada una de las preguntas, o cuando menos, interviniesen en el debate. Las ideas generadas y que, en definitiva, han servido para triangular y complementar los datos obtenidos con la aplicación de los cuestionarios a estudiantes y egresados, conectan directamente con la percepción que se tiene de la formación de estos titulados en su entorno profesional más cercano. Y es importante en la medida en que expectativas de

estudiantes, percepciones de egresados y valoraciones de empleadores se cruzan para contribuir a la construcción de una misma realidad a partir de diferentes perspectivas.

6.5.3. Procedimiento de aplicación de los instrumentos

Para describir la aplicación de cada uno de los instrumentos es imprescindible atender a la especificidad de los mismos, en tanto que se han utilizado diferentes procedimientos de pase. Es por ello que describimos a continuación el proceso concreto de aplicación de cada uno de los instrumentos.

A) Cuestionario a estudiantes

En el caso del cuestionario dirigido al alumnado próximo a graduarse, la aplicación se realizó en el último cuatrimestre. Ya que en este curso las materias tienen un carácter optativo, escogimos aquellas donde el número de matriculados era más cercano al total de la matrícula (véase tabla 50). Así utilizamos como referencia la materia de Prácticum por cuanto su carácter es obligatorio y nos proporcionaba una mayor información sobre el número de alumnos en este curso. No obstante, debemos considerar que en esta materia pueden matricularse alumnos que inicialmente no han superado la materia o que por cualquier motivo no se han matriculado en el curso que le correspondía.

Tabla 50: Datos básicos de aplicación del cuestionario dirigido a estudiantes

	DATOS DE APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO POR PROMOCIÓN					
Promoción	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018
Materia de aplicación	Dirección, Organización y Gestión de Instituciones Educativas n=42	Pedagogía Familiar n=44	Pedagogía Familiar n=44	Pedagogía Familiar n=39	Pedagogía Penitenciaria n=35	Pedagogía Penitenciaria n=55
Número de alumnos matriculados en Prácticum	53	66	65	79	69	65
Fecha de aplicación	20/03/2013	29/04/2014	28/04/2015	10/05/2016	23/05/2017	09/11/2017

Así pues, en la mayoría de los casos, la aplicación se realizó en los meses de abril y mayo, por cuanto el alumnado se encontraba finalizando los estudios. Concretamente, el pase fue presencial, utilizando clases expositivas tratando de reunir el máximo número

de alumnos en la materia. Además, en el momento de la aplicación se informó al alumnado de que en los años siguientes se le enviaría un cuestionario de seguimiento (*online*), utilizando el correo institucional.

B) Cuestionario a graduados

Una vez que el alumnado ha egresado, el procedimiento para la aplicación del instrumento fue distinto. Empleando el correo electrónico del que disponía la universidad, se envió un cuestionario de seguimiento a través de la aplicación informática *Survey Monkey*. El cuestionario debía cubrirlo todo el alumnado, a excepción de aquellos estudiantes que no habían finalizado los estudios y, por tanto, no se habrían graduado. Si observamos los datos que ofrece la web del título, observamos que de 2013 a 2017 la tasa de graduación varió de un 55.2% a un 72.3% (Universidad de Santiago de Compostela, 2018), por lo que una parte importante del alumnado no cubrió este cuestionario. En suma, el correo electrónico perdía su funcionalidad al finalizar los estudios y la vinculación con la universidad, factor que contribuyó de un modo significativo a aumentar la mortandad experimental de la muestra.

Por su parte, para dar respuesta al carácter longitudinal del estudio, incluimos, como ya apuntamos, tres variables clave: "fecha de nacimiento", "sexo", y "ayuntamiento de residencia", tanto en el cuestionario de estudiantes como en el de egresados. Estas variables nos permitieron emparejar los cuestionarios de cada egresado con los que había cubierto en su etapa como estudiante, permitiendo observar las diferencias en sus valoraciones o variaciones en su percepción sobre determinadas cuestiones, entre otros aspectos.

C) Grupo de discusión con empleadores o responsables de formación

Con este instrumento pretendíamos recoger la percepción que el mercado de trabajo, a través de empleadores y responsables de formación, tiene de este titulado. Para su selección, utilizamos los principales ámbitos profesionales que la Universidad de Santiago de Compostela marcó cuando diseñó el título de Grado en Pedagogía.

De igual modo, y siguiendo las recomendaciones establecidas por la literatura, seleccionamos un total de siete (7) participantes que realizaron aportaciones acerca de

una serie de cuestiones que inicialmente se habían planificado, asegurando que no existía ningún tipo de contacto previo entre las organizaciones o participantes.

Concretamente, su duración fue de noventa (90) minutos, tiempo suficiente para garantizar la formulación de cada una de las preguntas. Se realizó el 23 de febrero de 2017 en la propia Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, en una sala especialmente acondicionada para su desarrollo y donde disponer a los participantes de modo que se garantizase el contacto visual entre ellos.

6.5.4. Procedimiento para la codificación y análisis de datos

Pensando en la variedad y cantidad de datos obtenidos a través de la aplicación de los cuestionarios, la decisión acerca del procedimiento más adecuado para el análisis de los datos se situó, teniendo en cuenta el carácter cuantitativo de la primera parte del estudio y, por lo tanto, de su metodología, en el empleo de herramientas de carácter estadístico.

Fue así como el programa seleccionado facilitó la organización de la información y su posterior análisis. Concretamente, con el paquete estadístico IBM-SPSS versión 24, se describieron y etiquetaron las variables, así como sus correspondientes valores. En un primer momento, procedimos con la validación de las escalas, tanto del cuestionario dirigido a estudiantes como del dirigido a egresados. A continuación, y a la vista de los objetivos bajo los que se diseñó el estudio, realizamos diversos análisis que se recogen en el apartado de resultados.

Por otra parte, dado el carácter mixto de nuestra investigación, también programamos el uso de herramientas que nos facilitasen el análisis cualitativo de los datos. A tal efecto, se utilizó el software NVivo, aconsejado para la investigación con métodos cualitativos o mixtos (Bazeley, 2009). Lo interesante de este software es que está diseñado para contribuir a la organización, análisis e identificación de "perspectivas" en datos no estructurados o cualitativos, como es el caso de los grupos de discusión, donde se realizan preguntas de carácter abierto.

Asimismo, NVivo también nos ha ofrecido un entorno que favorece el planteamiento eficiente de diversas cuestiones sobre los datos. Por un lado, haciendo uso de unidades de significado concretas, y por otro, analizando la frecuencia de palabras, campos semánticos y árboles de nodos, facilitando así la categorización de la

información que manejamos. De este modo, pudimos determinar los núcleos semánticos que constituyen nuestro objeto de investigación, esto es, identificamos temas clave y contenidos relevantes para los participantes.

Es necesario puntualizar que nos encontramos ante el software por excelencia en el tratamiento de datos en investigaciones cualitativas (Valdemoro, Ponce de León, y Sanz, 2011), definiéndolo como uno de los programas más idóneos en el tratamiento de este tipo de datos. De esta forma, siguiendo un proceso riguroso para el tratamiento y análisis de una información tan subjetiva como es la recogida a través de este tipo de instrumentos, optamos por grabar en audio, previo consentimiento de los participantes, el grupo de discusión, evitando la posible pérdida de información.

Después, transcribimos la sesión, tal como se observa en el Anexo IV, por cuanto es un paso imprescindible para el uso de la herramienta informática que describimos. Una vez finalizado el procesamiento de los datos, tanto cuantitativos como cualitativos, procedimos a su análisis, e integramos la visión de los estudiantes que finalizaban sus estudios, la de los egresados que ya habían accedido al mercado de trabajo, y la de los empleadores o responsables de formación en el entramado empresarial.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 7

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 7. FORMACIÓN E INSERCIÓN SOCIOLABORAL DE LOS GRADUADOS EN PEDAGOGÍA. UN ESTUDIO DE CASO EN LA USC

7.1. LAS BASES DEL ESTUDIO DE CASO

El aumento del número de estudiantes universitarios durante el último siglo ha sido notable, lo que ha supuesto un importante incremento del porcentaje de titulados sobre el total de la población (Vidal García, 2003). Por consiguiente, la competitividad por acceder a un empleo se ha hecho notar, obligando a las instituciones universitarias a realizar un seguimiento de sus graduados una vez han finalizado los estudios y se han introducido en el mercado laboral, analizando, entre otras cuestiones, las dificultades a las que han tenido que enfrentarse, el tiempo que han necesitado para acceder a un puesto de trabajo, las condiciones laborales del empleo obtenido, la adecuación de sus funciones y/o el grado de realización de sus expectativas profesionales.

Con el objetivo de dar respuesta a la necesidad de disponer de resultados sobre los graduados en Pedagogía por la USC, y por constituir uno de los objetivos principales del nuevo modelo de educación superior, tratamos de resolver en el presente capítulo el núcleo principal de esta investigación. Para su desarrollo la hemos estructurado de modo que sus vínculos internos buscan describir y analizar cómo es el proceso de inserción laboral de los graduados en Pedagogía por la USC. Concretamente, analizamos la satisfacción de estudiantes y egresados con la formación proporcionada por su universidad, sobre todo en términos de utilidad percibida en el mercado de trabajo. También nos hemos interesado por la opinión que tienen del nivel en que el título cursado ha contribuido a su inserción laboral, utilizando para ello una serie de variables que permiten identificar tal situación. De igual modo, se analizan las expectativas de los estudiantes de grado en relación a su futuro académico y profesional, así como la relación entre las competencias específicas del grado en Pedagogía y el puesto de trabajo. Finalmente, estudiamos el nivel de conocimiento que poseen los estudiantes, y grado de utilización por parte de egresados, de los recursos de búsqueda y acceso al empleo.

Las claves que fundamentan el estudio se encuentran en la revisión realizada durante la construcción del marco teórico. Así, la identificación de las fuentes bibliográficas más sustanciales nos ha permitido diseñar los instrumentos con los que

hemos recogido los datos y la información que analizamos pues es, especialmente, a partir de la aplicación de los cuestionarios a estudiantes y egresados, así como del desarrollo del grupo de discusión, como hemos recopilado todo el conjunto de datos e información, en relación a los objetivos inicialmente planteados, que han dado lugar a la pertinente interpretación.

A continuación, nos centramos en la descripción de los datos de acuerdo a los apartados que ya hemos referido, realizando, en los casos que así lo requerían, análisis específicos como el de varianza (ANOVA), o correlaciones entre variables de las que esperábamos algún resultado concreto. No obstante, en la medida en que el grupo de discusión contenía la opinión de empleadores y responsables de formación en relación a algunas variables que también fueron valoradas por estudiantes y egresados, hemos realizado, cuando ha sido posible, un análisis global que integraba la perspectiva de estos tres agentes (alumnos, egresados y empleadores).

A tal efecto, el software de análisis cualitativo NVivo nos ha facilitado la interpretación de la información recopilada a través del grupo de discusión, no solo al objeto de triangular los datos que aportaron estudiantes y egresados, sino también a la hora de configurar la realidad percibida por empleadores y responsables de formación en relación a la inserción laboral del pedagogo en sus más representativos contextos profesionales.

Asimismo, el carácter longitudinal de la investigación permitió el análisis de la evolución de los graduados desde la terminación de sus estudios hasta su inserción en el mercado de trabajo, utilizando aquellas variables que más información aportaban a la hora de establecer trayectorias profesionales claras y definidas. Una vez efectuado el análisis anterior procedimos con la discusión de los resultados. En general, seleccionamos aquellas investigaciones realizadas sobre la inserción de los graduados universitarios que no distinguen entre titulaciones o ramas de conocimiento pero que constituyen la mayor parte de las referencias en el ámbito. De modo más específico, comparamos nuestros resultados con los obtenidos por otros estudios en los que también se examinó el proceso de inserción laboral de los pedagogos en otras universidades.

En definitiva, se han establecido una serie de categorías a partir de las cuales se ha estructurado el análisis que a continuación presentamos sobre el proceso de inserción

laboral de los graduados en Pedagogía por la USC, integrando valoraciones de estudiantes, egresados y empleadores, recogidas a través de diferentes medios y procedimientos.

7.2. FORMACIÓN E INSERCIÓN LABORAL: LA VALORACIÓN DE ALUMNOS Y EGRESADOS

7.2.1. Perfil del alumnado del Grado en Pedagogía

Lo que aquí pretendemos es ofrecer una aproximación al perfil académico del alumnado que cursa el Grado en Pedagogía de la USC, abordando, entre otras cuestiones, sus estudios previos, el nivel educativo de los padres, el acceso a estos estudios, los motivos de elección, y la media de expediente que caracteriza a este grupo de alumnos.

Así, de la muestra participante solo el 18.5% habría cursado otros estudios con anterioridad, frente al 81.5% que escoge Pedagogía como su primer estudio de carácter universitario. Dentro de ese alumnado que afirmó poseer alguna otra titulación, la formación profesional de grado superior, con un 74.5%, se posiciona como la titulación de preferencia. A ella le siguen, como opciones más representativas, los estudios de grado/licenciatura (14.9%) y los de diplomatura (6.4%). De estos datos inferimos, en el caso de los estudiantes de grado de la USC, que Pedagogía no aparece como formación de carácter complementario, sino como trayectoria profesional de primera opción.

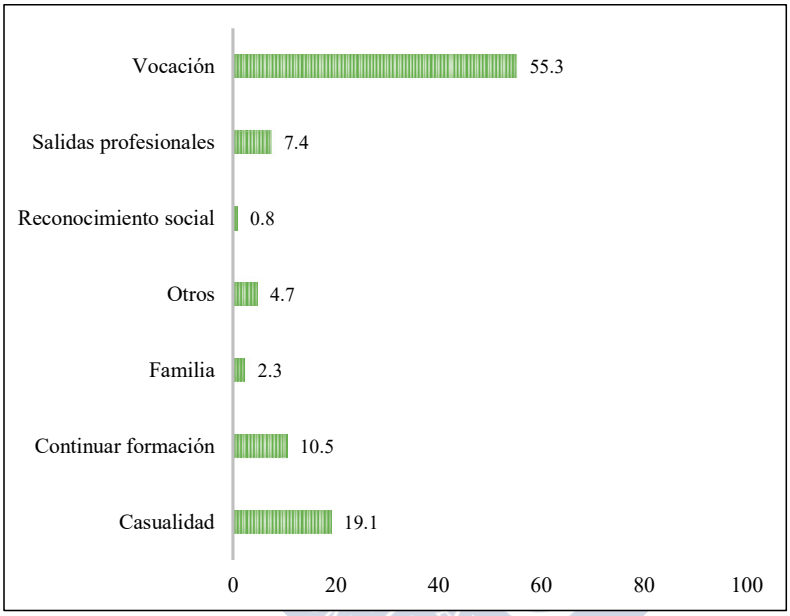
En lo que se refiere a la modalidad de acceso a los actuales estudios, el 88.7% de los sujetos manifiestan haber accedido utilizando las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU), acompañada del 9.3% que expresa haber accedido a través de algún ciclo de formación profesional y del 1.6% que lo hace por medio de otra titulación universitaria.

Si analizamos de nuevo los datos aportados sobre la realización de estudios previos por parte del alumnado, se observa una clara relación entre el 81.5% que no habría cursado estudios con anterioridad al Grado en Pedagogía y el 88.7% que manifestó haber accedido al grado utilizando las PAU, evidenciando de nuevo que Pedagogía se representa como primera opción de estudios universitarios para estos sujetos.

Una vez superadas las pruebas de acceso, el alumnado debe realizar una valoración, cuando menos justificada, donde sitúe por orden de preferencia las titulaciones que desea

cursar. Ello explica nuestro interés por analizar los datos relativos al lugar en el que el alumnado situó los estudios de Pedagogía en el momento de su elección. Así, es destacable que para un 47.9% de los mismos, la Pedagogía constituyó una segunda opción, dato que debemos analizar junto con el motivo que con mayor fuerza les empujó a cursar estos estudios (55.3%), esto es, la vocación (véase gráfico 6).

Gráfico 6: Motivos de elección de la carrera



En lo concerniente a la información del gráfico, cabe comentar la relación que se observa entre la formación previa del alumnado y uno de los motivos de elección de la carrera. Concretamente, el 18.5% que manifestó haber cursado otros estudios con anterioridad, da sentido al 10.5% que decide cursar el Grado en Pedagogía para continuar con su trayectoria académica.

Por otro lado, aparece la casualidad como uno de los motivos más destacados por el alumnado (19.1%), lo que puede interpretarse como una falta de orientación en la transición académica de los niveles educativos inferiores hacia la universidad, algo que constatamos en el bajo porcentaje de encuestados, 7.4%, que se vio influido por las salidas profesionales ligadas a estos estudios. Realmente, la casualidad como motivo, representa un porcentaje muy elevado si la entendemos como una variable azarosa en

la elección de estudios, lo cual invitaba al análisis de si el porcentaje variaba a medida que el grado se consolidaba en la universidad. Desde sus inicios en 2009, son cinco (5) las promociones que han finalizado el nuevo título, variando el motivo de elección en los términos que muestra la tabla 51.

Tabla 51: Evolución del motivo de elección de estudios por promoción

	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Vocación	42.9	65.9	57.1	53.8	48.6	60
Casualidad	33.3	9.1	19	20.5	17.1	16.4
Salidas profesionales	7.1	9.1	11.9	2.6	8.6	5.5
Familia	2.4	2.3	2.4	2.6	2.9	1.8
Continuar formación	14.3	6.8	7.1	15.4	11.4	9
Reconocimiento social	-	2.3	-	-	-	1.8
Otros/as	-	4.5	2.5	5.1	11.4	5.5

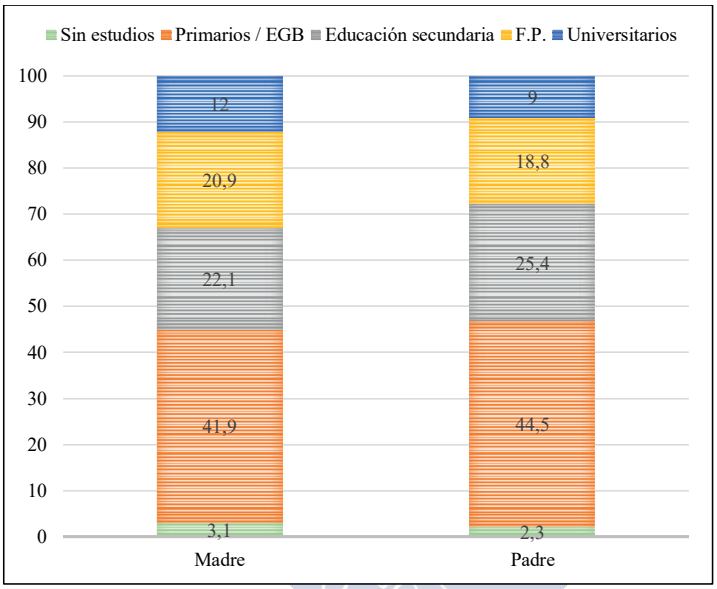
El elemento que ha motivado a todas las promociones en la elección de los estudios es la vocación, con mucha diferencia sobre el resto. Asimismo, la casualidad figura como el segundo de los motivos, aunque su presencia va disminuyendo con el paso de los años, sobre todo en las tres últimas promociones, situación que podríamos asociar a una mayor consolidación del grado o a una definición más clara de sus salidas profesionales. Son destacables, de igual manera, los bajos porcentajes que se vinculan a la familia, al reconocimiento social o a las salidas profesionales como motivos que han incidido en la elección de la carrera. Por su parte, la continuación de estudios es un elemento que permanece estable, con una media del 10.5% del alumnado decidido a cursar el Grado en Pedagogía.

Otro aspecto indicativo del perfil académico del alumnado, así como de su implicación con los estudios, es el expediente académico. No se trata de objetivar al alumnado en función de una nota media, ya que entendemos que este resultado es una combinación del nivel de esfuerzo de un alumno por superar cada una de las disciplinas académicas, es decir, de su rendimiento académico, con el nivel de exigencia del propio título. En este sentido, los datos nos muestran que existe una proporción mayor de alumnos con una media de notable 71.2%, que de aprobados (27.6%) y sobresalientes (1.2%). Observamos, por tanto, un expediente académico inclinado hacia los "notables", donde los alumnos con "sobresaliente" casi no tienen representación. Por su parte, los

datos que proporciona la ACSUG (2016) sobre la nota media de expediente de los titulados gallegos nos permiten observar una pequeña diferencia, al señalar un equilibrio entre los titulados con media de notable (50.7%) y de aprobado (46.5%).

Por último, resulta interesante analizar el salto producido entre la formación académica del alumnado y la de sus padres y madres, los cuales presentan una formación no universitaria basada en estudios primarios y secundarios (ver gráfico 7).

Gráfico 7: Nivel de estudios alcanzado por las madres y los padres del alumnado de Pedagogía



Abundando en el asunto, y teniendo en cuenta la información proporcionada por el alumnado, observamos que no existen diferencias importantes entre la formación académica de ambos progenitores. Tendrían estudios primarios como formación predominante, en un 41.9% las madres y en un 44.5% los padres. De nuevo coinciden en el segundo nivel, siendo la educación secundaria la más habitual, con un 22.1% en el caso de las madres y un 25.4% en el de los padres. En el tercer nivel encontramos la formación profesional, donde ellas obtienen mayor puntuación (20.9%) que los padres (18.8%). También son más las madres que han acabado estudios universitarios (12%), en comparación con los padres (9%). Por último, el porcentaje de madres y padres que no habrían cursado ningún estudio obtiene puntuaciones que no alcanzan el 5% de los casos.

En definitiva, nuestros datos permiten afirmar una diferencia entre el nivel de estudios alcanzado por padres y madres y por sus hijos. Se trata de un alumnado que ha accedido al Grado en Pedagogía principalmente por vocación, a pesar de que también la casualidad haya sido otro de sus principales motivos, junto a una segunda opción en la elección de estudios. Estos últimos son, quizás, dos de los aspectos que debieran suponer una preocupación para las autoridades académicas, así como un elemento de reflexión, por cuanto son indicadores de calidad de un título, indicando la necesidad de propuestas para el cambio.

7.2.2. Percepción y grado de satisfacción de estudiantes y egresados con la formación

La satisfacción del alumnado constituye el núcleo de todos los procesos que se desarrollan en la universidad, pues a ellos se dirige una de sus funciones, a saber, la docencia. No obstante, aunque son muchos los colectivos que pueden ser interrogados al respecto, son los estudiantes los que, en primera instancia, participan del proceso de formación y, por tanto, pueden valorar la calidad de la misma. Es por ello que la satisfacción de los estudiantes se considera un elemento clave en la valoración de la calidad educativa, constituyendo uno de sus indicadores más importantes.

A tal efecto, uno de los objetivos principales de la tesis se centraba en analizar el grado de satisfacción de los estudiantes con la formación proporcionada por la universidad. Concretamente, se incluyó en el instrumento una variable (pregunta B.4.) que preguntaba al alumnado por las posibilidades de cursar de nuevo los estudios de Pedagogía, en tanto que entendíamos que podría ser un buen indicador del grado de satisfacción de los estudiantes con su proceso formativo (tabla 52).

Tabla 52: Posibilidades de realizar de nuevo los mismos estudios

	FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Muchas	129	50.2	50.2
Bastantes	98	38.1	88.3
Pocas	27	10.5	98.8
Ningunas	3	1.2	100
Total	257	100	

Los resultados nos informan de que para un alto porcentaje de los estudiantes (88.3%), las posibilidades de realizar de nuevo los estudios de Grado en Pedagogía eran “bastantes” o “muy” elevadas. Se evidencia, en relación a la

formación recibida, que el alumnado está satisfecho, pues de una escasa preparación percibida cabría esperar frecuencias más bajas en relación a dichas posibilidades.

En consecuencia, la Facultad de Ciencias de la Educación, donde se imparte el título, debe asumir la tarea de reflexionar acerca del 11.7% restante de alumnos que valoran en "pocas" o "ningunas" las posibilidades de cursar de nuevo el grado. La satisfacción de estos estudiantes con su formación aparenta ser muy baja, hecho que podemos atribuir a factores internos, o ligados directamente a la titulación, como sería la percepción de una escasa preparación para insertarse laboralmente, contenidos poco adaptados a las actuales exigencias del mercado de trabajo o el desconocimiento de las salidas profesionales vinculadas a sus estudios. Pero también debemos explicarlo utilizando factores externos, o ajenos a la titulación, como son la falta de empleo, la existencia de otras titulaciones que compiten para ocupar esos nichos de empleo, la escasa valoración social que se hace de la figura profesional del pedagogo, o las actuales condiciones de precariedad laboral unidas al empleo universitario. En todo caso, de la universidad se espera un contacto más directo con el mercado laboral, tejiendo redes que ayuden a mejorar las posibilidades de empleabilidad.

Por otro lado, en el cuestionario también se incluyeron un conjunto de escalas que incorporaban variables que también medían la satisfacción del estudiante con su formación. Particularmente, en ellas se analizan factores de importancia para la obtención de un empleo (escala 2), se evalúa el grado de desarrollo por parte de la universidad de una serie de competencias transversales (escala 3) y se realiza una valoración general de los estudios cursados (escala 4). Con el objetivo de observar en qué medida los factores que componen estas escalas (ya identificados con el correspondiente Análisis Factorial Exploratorio), podían explicar la satisfacción de los estudiantes con la formación proporcionada por la universidad, decidimos estudiar las relaciones entre las posibilidades de cursar de nuevo los mismos estudios (pregunta B.4.), como indicador de satisfacción, con los factores significativos de las escalas 2, 3 y 4.

Al calcular la correlación entre la cuestión B.4. y dichos factores, observamos una relación positiva y significativa entre esta variable y los factores "competencias

sistémicas e interpersonales", "conexión de los estudios con el mercado laboral" y "autoevaluación de los estudios" (ver tabla 53).

Tabla 53: Correlaciones entre índices escalares y posibilidad de cursar los mismos estudios

		Posibilidad de cursar mismos estudios (B4)	Competencias transversales (Escala 2)	Formación académica (Escala 2)	Competencias sistémicas e interpersonales (Escala 3)	Competencias Instrumentales (Escala 3)	Conexión Universidad-Empresa (Escala 4)	Evaluación de la Formación (Escala 4)
Posibilidad de cursar los mismos estudios (B4)	Correlación de Pearson							
	Sig. (Bilateral)							
	N	257						
Competencias transversales (Escala 2)	Correlación de Pearson	-.056						
	Sig. (Bilateral)	.374						
	N	257	259					
Formación académica (Escala 2)	Correlación de Pearson	.067	.166					
	Sig. (Bilateral)	.287	.008					
	N	255	257	257				
Competencias sistémicas e interpersonales (Escala 3)	Correlación de Pearson	**.310**	.056	.253				
	Sig. (Bilateral)	**.000**	.367	.000				
	N	256	258	256	258			
Competencias Instrumentales (Escala 3)	Correlación de Pearson	.039	.194	.024	.185			
	Sig. (Bilateral)	.529	.002	.698	.003			
	N	257	259	257	258	259		
Conexión Universidad-Empresa (Escala 4)	Correlación de Pearson	**.344**	-.057	.247	.648	.209		
	Sig. (Bilateral)	**.000**	.369	.000	.000	.001		
	N	252	254	253	253	254	254	
Evaluación de la Formación (Escala 4)	Correlación de Pearson	**.433**	-.038	.108	.453	.079	.488	
	Sig. (Bilateral)	**.000**	.545	.084	.000	.207	.000	
	N	256	258	256	257	258	254	258

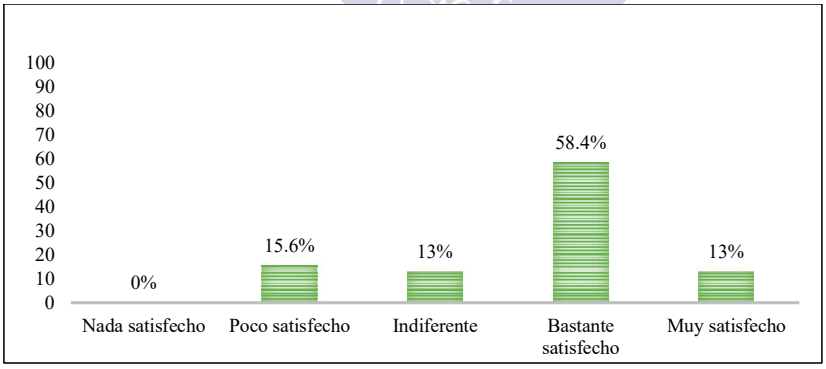
De los tres factores que correlacionan con la variable escogida, dos componen el total de la escala 4, en la que el alumnado realizaba una valoración de los estudios cursados. Esta escala analizaba cuestiones como la necesidad de completar la formación recibida, la contribución de los estudios al desarrollo personal, el grado de configuración de un itinerario académico-profesional, o el nivel de relación de los estudios con el mercado de trabajo. Se evidencia, por tanto, que una valoración positiva sobre estas cuestiones constituye uno de los principales motivos para que el alumnado se sienta satisfecho con la formación recibida. Asimismo, el factor que se refiere al desarrollo de competencias sistémicas e interpersonales (escala 3), constituye otra de las razones por las que el alumnado volvería a cursar de nuevo los estudios de Grado en Pedagogía. Por

el contrario, los factores que componen la escala 2, y que engloban cuestiones referidas a la formación reglada y complementaria, no se vinculan con la variable que hemos sometido a análisis.

En general, los estudiantes se sienten satisfechos con su formación, es decir, volverían a realizar los mismos estudios, entre otras cosas, porque se encuentran conectados con el mercado de trabajo, les han ayudado a trazar una trayectoria profesional y han contribuido a su desarrollo personal. Y ello explica los motivos que llevarían al anterior 11.7% de alumnos a no cursar de nuevo el grado y que, considerando las correlaciones que se establecen, se vincularían con factores externos, ligados a las condiciones del mercado de trabajo y ante las que la institución universitaria solo podría intervenir proporcionando a sus estudiantes las herramientas para moverse en un mercado en constante cambio. Esto se justifica, además, en la falta de relaciones con los factores de la escala 2 en los que el alumnado valora en qué medida la formación reglada y complementaria adquirida puede incidir en su acceso al empleo.

Sin embargo, la percepción de los estudiantes a propósito de la formación recibida puede variar una vez han accedido al mercado de trabajo. Por este motivo, en el cuestionario dirigido a egresados se estudió la percepción y grado de satisfacción con los estudios cursados pidiéndoles que valorasen el Grado de Pedagogía por medio de una pregunta escalar cuyos valores oscilaban del 1 al 5 (ítem 37 del cuestionario a egresados).

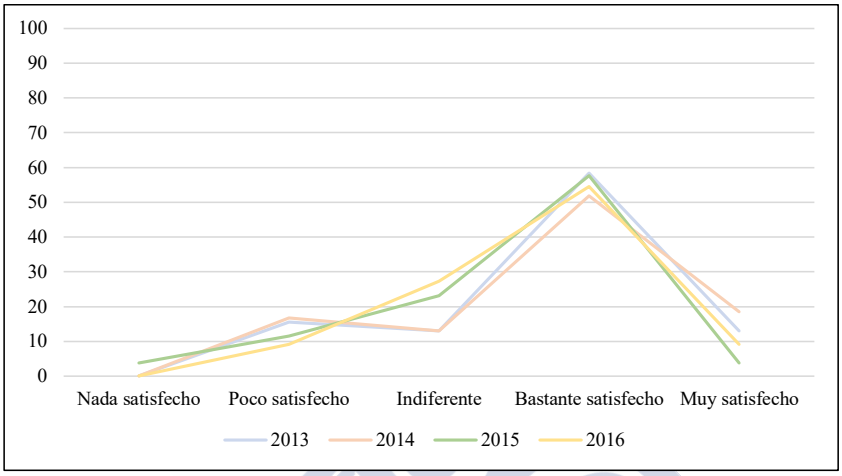
Gráfico 8: Valoración de la formación recibida por parte de los egresados



Así, una vez egresados, la satisfacción con la formación recibida continúa siendo elevada. Con todo, se observa un pequeño grupo de egresados poco

satisfechos (15.6%) con su formación, así como un 13% que manifiesta sentirse indiferente ante la cuestión. Ya que esta percepción podría variar a medida que el egresado avanza en su trayectoria profesional repetimos el mismo análisis durante los cuatro años siguientes a su egreso, siendo los resultados los que se muestran en el gráfico 9.

Gráfico 9: Evolución de la satisfacción de los graduados en Pedagogía



Observamos que la satisfacción del graduado en Pedagogía con la formación que ha recibido es estable, situándose en niveles altos a medida que pasa el tiempo. De igual manera, es destacable la ausencia de sujetos que se sientan "nada" satisfechos con los estudios cursados. Esto nos permite afirmar que tanto estudiantes como egresados tienen una opinión similar con respecto al Grado en Pedagogía, que además no varía a medida que avanzan en su trayectoria profesional.

El grado de satisfacción de los graduados con la titulación cursada es un buen indicador de la calidad del programa formativo, tanto en el plano académico como en el profesional (Madewell, Savin, & Brye, 2003). Aun así, y a pesar de que autores como Bonassi y Wolter (2002) consideran que el programa de estudios no es el único factor de éxito en la transición de la universidad al mundo laboral, reconocen la necesidad de analizar los factores que explican la satisfacción del egresado con su preparación académica y profesional. Estamos pues, ante una cuestión de reconocida importancia ya que, como hemos visto, la satisfacción de un graduado con su

formación se relaciona significativamente con sus posibilidades de acceso a un puesto trabajo.

7.2.3. Expectativas de los estudiantes del grado en Pedagogía

Otras de las cuestiones por las que nos hemos interesado son las expectativas de egreso del alumnado de Pedagogía. A fin de responder a dicha cuestión, le hemos planteado una serie de preguntas sobre sus perspectivas de futuro en relación, a las dos grandes dimensiones de formación y empleo.

Según los datos, solo un 10.1% tratará, exclusivamente, de insertarse en el mercado de trabajo, frente a un 47.1% que dará continuidad a su periplo académico y un 42.8% que intentará, además de acceder a un empleo, continuar con sus estudios. En estos términos, el estudiante de Pedagogía no se siente preparado para emprender laboralmente. Y es que la mayoría que parece interesarse por una pronta inmersión en el mundo del trabajo, lo hace con reticencias, es decir, sin volcarse del todo en esa dirección, y mostrando desde luego la intención de continuar formándose.

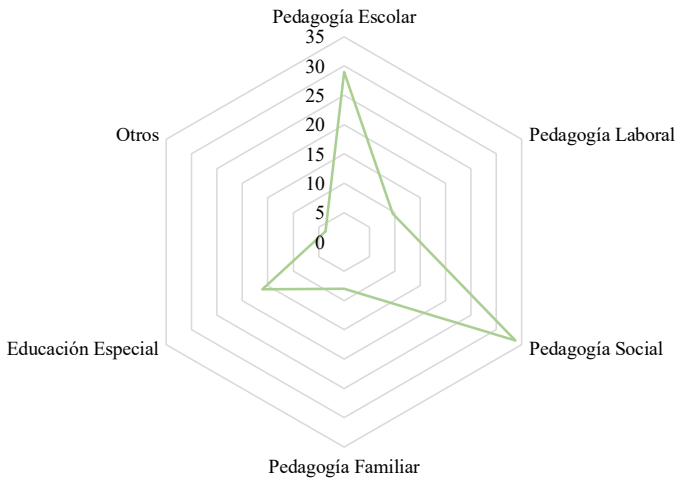
Si analizamos con más detalle al grupo de sujetos que han decidido alargar su trayectoria académica realizando otros estudios, observamos que la formación reglada y, dentro de la misma, los másteres, es la opción prioritaria (75.7%), seguida de la complementaria (13.5%), y a más distancia aquellos sujetos que deciden simultanear ambas (13.5%). Esto favorece una reflexión sobre el papel que actualmente juegan los másteres, considerados como un beneficio que permite al egresado mantenerse ocupado progresando en su especialidad mientras se va superando la crisis económica y mejoran las condiciones laborales y oportunidades de empleo. Por otro lado, se ha estudiado como método de mejora de empleo, al marcar una diferencia en el currículo sobre aquellos egresados que solo poseen una titulación de grado. No obstante, en algunos casos, ha dejado de valorarse como un mérito para exigirse como requisito, caso que afecta a la oferta pública de empleos específicos para el graduado en Pedagogía, obligado a cursar el *Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas*, para ejercer de orientador en los centros educativos. Aun así, como proceso educativo, enriquece el currículum y complementa la formación universitaria, proporcionando la especialización en un determinado campo.

Por el contrario, aquellos alumnos que ponen de manifiesto su intención de ingresar en el mercado de trabajo, o compaginar sus estudios con una posible inserción laboral, se inclinan hacia el sector público (65.4%), aun cuando las dificultades y exigencias de acceso hayan aumentado gradualmente desde el estallido de la crisis entorno al 2008. Asimismo, el restante porcentaje de alumnos se divide entre aquellos que muestran preferencia por el sector privado (27.9%) y aquellos que se interesan por ambas opciones (6.6%).

Centrándonos ahora en quienes se han decantado por el privado como su sector prioritario de inserción, vemos que la opción "por cuenta ajena" es la que más interés despierta en el alumnado (72.9%). Los motivos que han fundamentado tal respuesta son claros. Y es que las facilidades y posibilidades que ofrece en estos momentos el mercado de trabajo para emprender laboralmente son escasas; de hecho, solo un 27.1% cree que vaya a emplearse "por cuenta propia".

Quizás el análisis de los ámbitos prioritarios de inserción para este profesional pueda explicar en mayor medida las expectativas que hasta el momento hemos descrito. Con ese supuesto, recogemos en el gráfico 10 los ámbitos hacia los que el alumnado dirige con mayor fuerza sus expectativas.

Gráfico 10: Ámbitos laborales de preferencia para el alumnado de Pedagogía



Observamos que a nuestro alumnado le gustaría trabajar en el ámbito de la Pedagogía Social (33.7%) o de la Escolar (28.9%). Ambos reflejan empleos que,

mayoritariamente, apuntan al sector público, por lo cual no es extraño que el alumnado lo haya elegido sector preferente.

A los anteriores, le siguen los ámbitos de "Educación Especial", "Pedagogía Laboral" y "Pedagogía Familiar". Los dos últimos harían referencia a trabajos particularmente dirigidos al sector privado que, como habíamos visto, también alcanzaba puntuaciones bajas. Al respecto, tengamos presente que estamos ante ámbitos emergentes de la Pedagogía, aun sin tiempo para poder consolidarse en el mercado de trabajo y que, por situarse principalmente en el sector privado, se asocian a condiciones laborales más precarias que las que ofrece el sector público. Por su parte, observamos que la educación especial, aun siendo un ámbito propio y ampliamente consolidado de la Pedagogía, ha perdido fuerza en el actual plan de estudios del título.

En resumen, una parte importante del alumnado se decanta por continuar ampliando su formación académica, principalmente a través de Máster. De igual modo, tenemos a un grupo de alumnos que buscaran insertarse en el mercado de trabajo, seguramente opositando o concursando a empleos del sector público. El sector privado también despierta el interés de algunos sujetos, aunque con menor intensidad, donde destacan los empleos por cuenta ajena, relacionados con ámbitos emergentes de la Pedagogía.

7.2.4. Contribuciones del Grado en Pedagogía a la inserción laboral de los graduados

Una vez el alumnado ha concluido sus estudios, y habiendo hecho referencia, tanto a su satisfacción con la formación que han recibido, como a sus expectativas de futuro, nos situamos en el siguiente nivel de análisis y procedemos a explicar su situación académico-laboral actual. Con este objetivo, realizaremos una descripción general de los datos para, después, analizar con más detalle aquellos aspectos que habría desarrollado la universidad y que se vinculan directamente con la inserción laboral de estos graduados.

Así, de todo el alumnado que participó en la investigación, solo el 35.7% había finalizado sus estudios, frente a un 64.3% que todavía no se había graduado. De los que han concluido, un 27.7% mantiene algún tipo de vínculo con la Facultad de Ciencias de la Educación, bien porque está realizando un máster (73.9%),

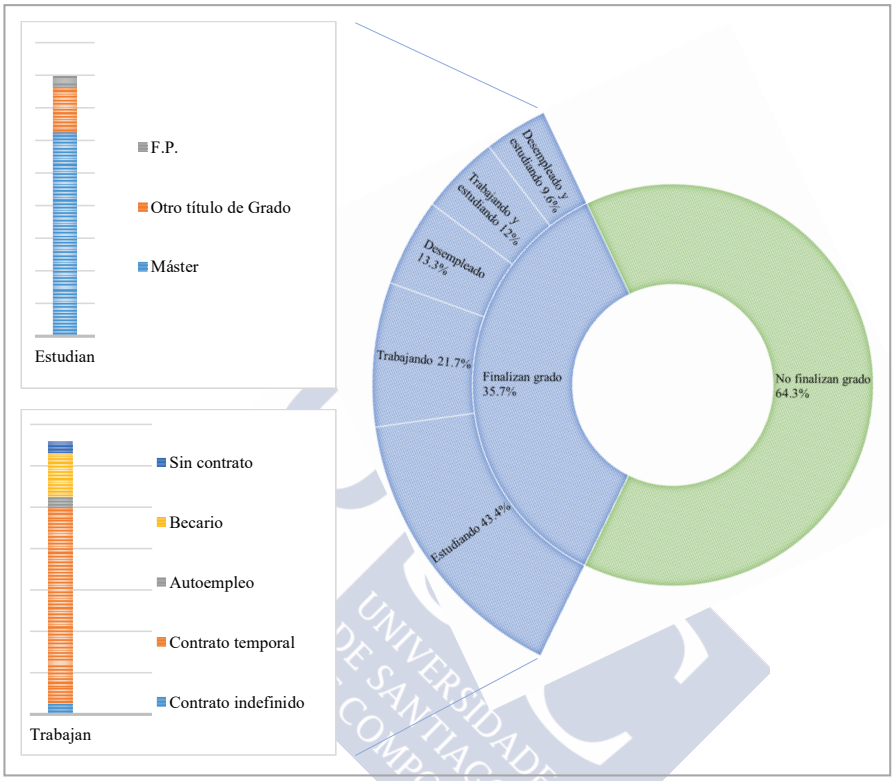
colaborando con alguno de los grupos de investigación que en ella desarrollan su actividad (8.7%), disfrutando de una beca de colaboración (4.3%) o bien porque se encuentra realizando otros estudios (4.3%). En este sentido, es necesario incidir en la importancia de los vínculos entre las instituciones educativas y sus egresados, porque ello favorece el proceso de toma de decisiones institucionales y la tarea de rendición de cuentas. El egresado debe entenderse, entonces, como una fuente fundamental de información sobre el programa formativo, advirtiendo de las problemáticas a la que se ha enfrentado, competencias que le han resultado más útiles, demandas de su entorno profesional, y temas sobre los que la titulación debería plantear nuevos contenidos o la universidad planificar nuevas acciones formativas, entre otros. Así pues, el verdadero reto de la universidad con sus graduados consiste en generar espacios para el desarrollo de acciones conjuntas y que permitan conocer el impacto real de la formación en el mercado de trabajo.

Otra de las variables analizadas es el vínculo con otras instituciones, en concreto con colegios profesionales, que también es muy bajo, alcanzando solo el 10.8%. Igualmente, en relación a su implicación en alguna organización que pueda favorecer su contacto con el mercado de trabajo, destacan instituciones de carácter propiamente educativo, a excepción del Colegio de Educadores y Educadoras Sociales de Galicia o la Escuela Europea de Negocios. Es cierto que el profesional de la Pedagogía carece de un Colegio Oficial en el contexto gallego, pero dispone de otras organizaciones, como es la Asociación Profesional de Pedagogos y Psicopedagogos de Galicia (APEGA) o el Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Galicia. A pesar de ello, los datos revelan que los graduados en Pedagogía no muestran demasiado interés por estas instituciones, por más que su función principal sea la de defender sus intereses profesionales.

Si referimos la situación académico-laboral, el 21.7% de los graduados se encuentra trabajando, el 13.3% desempleado, un 43.4% continúa estudiando, un 9.6% se considera desempleado además de estudiante y, el 12% restante, trabaja y estudia al mismo tiempo. Los datos vinculados a los graduados que trabajan y estudian pueden subdividirse para explicar, en el caso de los que trabajan, aspectos como la tipología de contrato y, para el caso de los que continúan con su formación, el tipo de estudios que

realizan. Por ello, y a fin de facilitar la interpretación de los resultados, elaboramos el siguiente gráfico.

Gráfico 11: Resumen de la situación académico-laboral del graduado en Pedagogía por la USC



Aunque una gran mayoría ha tomado la decisión de dar continuidad a su trayectoria académica, el porcentaje de graduados que se encuentran trabajando no alcanza el 35%, lo cual indica que su capacidad de inserción en el mercado laboral no es la deseable. Observamos que, de los que estudian, un 62.7% lo hace en másteres o cursos de especialización, un 13.6% en otro título de grado y un 3.4% en formación profesional de grado superior. Ahora bien, los graduados no parecen mostrarse preocupados por este hecho o, de preocuparles, no lo asocian a la falta de formación específica sobre algún aspecto relacionado con su acceso al empleo. Y es que al preguntarles si realizan o han realizado algún curso de inserción laboral, solo el 1.2% responde afirmativamente, lo que podría interpretarse como una escasa oferta de tales cursos en su contexto más próximo,

consecuencia directa de la utilidad con la que se perciben en el actual mercado de trabajo.

Retomando el análisis de su situación laboral, el 42.2% de los egresados se encuentra inscrito en el SEPE, destacando como modalidad de inscripción la de "demandante de empleo" (91.4%), frente a aquellos que lo han hecho bajo la modalidad de "mejora de empleo" (8.6%), dato este último que parece coincidir con el número de graduados que en el momento de la aplicación del cuestionario estaba trabajando. La importancia de este servicio radica en que, además de mediar entre la oferta y demanda, pretende mejorar las posibilidades de acceso a un puesto de trabajo desarrollando el perfil ocupacional del demandante, apoyándolo con acciones de formación especializadas y programas para aumentar la experiencia profesional en función de sus preferencias.

A propósito de los que están trabajando, el contrato temporal es la opción más usual (72%), siendo destacable que solo un 3.9% haya sido contratado de forma indefinida. Ello es resultado, sobre todo, de la situación del mercado de trabajo, caracterizado hoy por una extrema incertidumbre, a lo que también ha contribuido un notable cambio en el nivel educativo de la población española. A tal efecto, resulta necesario planificar el impacto de la inserción laboral de los nuevos graduados, pues se ha demostrado que el no conseguir un puesto de trabajo adecuado a la formación recibida genera una insatisfacción con el trabajo y con los estudios realizados, disminuyendo la satisfacción personal y la autoestima (Cantero, 2012).

Para profundizar en la situación laboral de este graduado se le preguntó sobre el tipo de jornada, evidenciándose que la mayor parte de los egresados se encuentran trabajando por horas (36%) o a tiempo parcial (36%). Solamente un 28% está contratado a tiempo completo. A su vez, el salario medio para estos es de menos de 650€ (70.8%) y de entre 651 y 950€ para los restantes (20.8%). Lo cual refleja la situación del profesional en el mercado de trabajo, pero también de la consideración social que se tiene del mismo, empleándolo, como vemos, bajo una tipología de contratos inferior a la que le corresponde. Situación como la anterior es la que ha llevado a investigar sobre la progresiva precarización del empleo universitario, efecto de la notable disminución de los puestos de trabajo estables a favor de contratos

temporales o bajo condiciones más precarias y de consecuencias preocupantes (Mora, Schomburg, y Teichler, 2013).

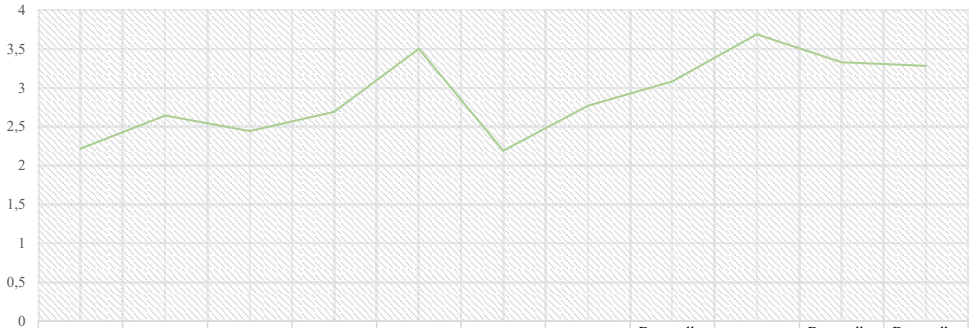
A esta inestabilidad laboral, podemos añadirle el tiempo medio que invierte el graduado en la obtención de un empleo. La mayor parte ha tardado entre 6 y 12 meses para acceder a su actual puesto de trabajo (36%), aunque un 12% ya lo tenía antes de haber concluido sus estudios. Por el contrario, los ámbitos principales donde desarrolla su actividad parecen corresponderse con las salidas profesionales específicamente vinculadas a la titulación de Grado en Pedagogía. Aunque una parte importante de egresados (40%) se encuentra trabajando en otros sectores profesionales, destacando en este porcentaje los de "comercio" (16%), "hostelería y turismo" (8%), o "informática/telecomunicaciones" (4%), la mayoría se encuentran en el sector de la educación (60%). Ello no tiene por qué significar que el trabajo que desarrollan en el sector tenga relación con las funciones propias del titulado en Pedagogía, pero proporciona información valiosa sobre lo que pasa.

Al objeto de analizar tal cuestión, se les preguntó a los egresados en qué medida consideraban que sus funciones se correspondían con las propias del pedagogo, siendo en su primer año de egreso la respuesta afirmativa para un 76%. Además, si observamos longitudinalmente los datos, el porcentaje asciende, llegando en su último año hasta el 85.7% de correspondencia entre funciones y perfil "tipo" del pedagogo. Ello sugiere que a medida que avanzan en su trayectoria profesional, obtienen empleos más ajustados a la formación adquirida. De hecho, cuando valoran el nivel de relación del actual empleo con los estudios cursados, se observa un cambio gradual al pasar de un 40% como "bastante" o "muy" relacionado en 2014 a un 85.8% sobre las mismas opciones en 2017.

Avanzando en este punto, se planteó a los egresados una escala donde se esperaba que valorasen en qué medida la universidad había contribuido a desarrollar una serie de aspectos relacionados con su acceso al empleo (escala 2 del cuestionario de egresados). Haciendo uso de sus ítems, efectuamos un ANOVA de medidas repetidas a fin de, por un lado, determinar qué aspectos de los más desarrollados por la universidad promueven con mayor intensidad la inserción laboral de los

egresados, y por otro, analizar si existen diferencias significativas entre ellos (ver Anexo V).

Gráfico 12: Medias de los aspectos desarrollados por la universidad



	Empezar a trabajar	Aprender en el trabajo	Realizar las tareas del trabajo actual	Mejorar las perspectivas profesionales	Mejorar el desarrollo personal	Desarrollar la capacidad como emprendedor	Desarrollar la capacidad de motivación para el éxito	Desarrollar la capacidad de adaptación a nuevos entornos	Desarrollar la capacidad de trabajo en equipo	Desarrollar la capacidad de resolución de problemas	Desarrollar la capacidad de asunción de responsabi-lidades
	2,22	2,64	2,44	2,69	3,5	2,19	2,77	3,08	3,69	3,33	3,28

En particular, el análisis efectuado demuestra la existencia de diferencias significativas en el grado de desarrollo de estos aspectos [F(5.71, 359.974)=39.34, p<.001)]. La universidad habría contribuido a desarrollar de un modo desigual ciertas cuestiones relacionados con el acceso al empleo de los graduados. Al realizar los correspondientes contrastes *Post Hoc*, comprobamos que los aspectos más desarrollados y que, por tanto, más contribuyen a su empleabilidad, son los que se vinculan con su desarrollo personal, capacidad de adaptación a nuevos entornos, de trabajo en equipo, de resolución de problemas y de asunción de responsabilidades (ítems 5, 8, 9, 10, y 11). Por el contrario, la capacidad para emprender y el hecho de empezar a trabajar serían los aspectos a los que menos habría contribuido su universidad (ítems 1 y 6). Ambos aspectos, que se vinculan entre sí, correlacionan de un modo directo con sus posibilidades de inserción laboral, explicando el escaso porcentaje de alumnos que señalaba como opción de preferencia el trabajo por cuenta propia en el sector privado. En un nivel medio de desarrollo, observamos los aspectos que se refieren a la realización de las tareas de su actual ocupación, a la posibilidad de aprender del trabajo, a mejorar sus perspectivas profesionales y a la capacidad de motivación para el éxito (ítems 2, 3, 4, y 7).

En definitiva, y habida cuenta de lo dicho anteriormente, el graduado en Pedagogía por la USC tiene una baja inserción laboral. En suma, los que ya han

accedido a un empleo presentan condiciones precarias en forma de contratos temporales y/o por horas. Ello debería animar una reflexión en la universidad sobre la contribución, en términos de capacitación laboral, que ha realizado para mejorar la empleabilidad de su alumnado pues solo unos pocos manifiestan estar en disposición de un contrato indefinido y a jornada completa, es decir, de estabilidad laboral. Y es que, al preguntarle sobre esta última cuestión, el 87% de los egresados, afirman que la universidad no le ha proporcionado todos los elementos necesarios para enfrentarse al mercado de trabajo. Es cierto que el alumnado se encuentra satisfecho con la formación recibida y que estas condiciones de precariedad son propias de la situación del mercado de trabajo, pero la universidad no puede mantenerse al margen ya que está entre sus funciones el proporcionar a su alumnado las mejores herramientas y oportunidades para acceder a un empleo. No olvidemos que, entre otras, la principal función de un título universitario y, por tanto, de la universidad que lo imparte, es el formar a sus alumnos en un determinado perfil profesional, que debe permitir su acceso al mercado de trabajo.

7.2.5. Dificultades ante la inserción laboral de los graduados en Pedagogía

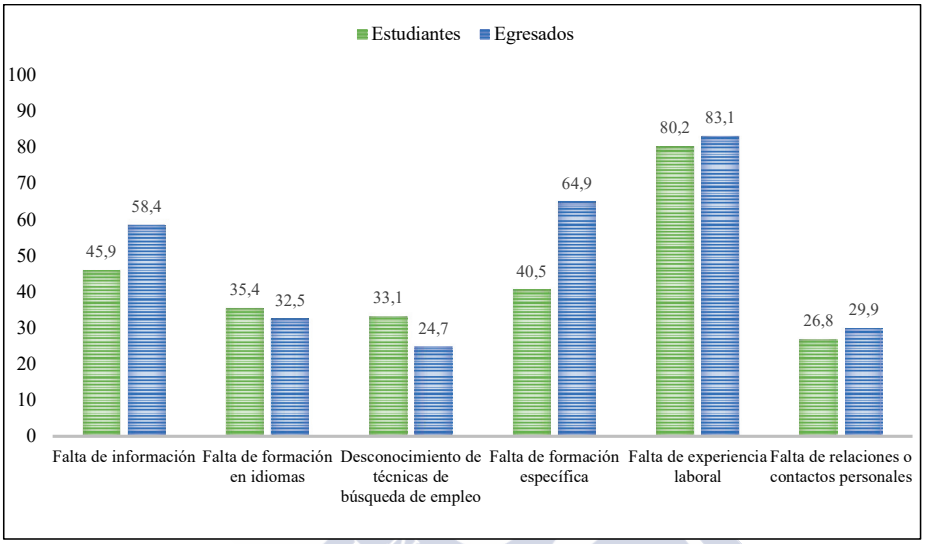
Uno de los principales problemas a los que se enfrenta el graduado en Pedagogía de la USC es, como ya adelantamos, su baja inserción laboral. A fin de identificar cuáles son las dificultades que parecen tener una mayor incidencia en su acceso al empleo, analizamos la opinión de estudiantes y egresados con respecto a la cuestión para, por un lado, observar diferencias entre la percepción de los estudiantes y la realidad que viven los egresados, y por otro, analizar las dificultades más destacadas por los egresados en su desarrollo profesional.

En palabras del alumnado, son tres (3) las dificultades que influirán mayormente en su posterior acceso al empleo. Se trata de la falta de experiencia laboral previa (80.2%), la falta de información (45.9%), y de la falta de formación específica (40.5%). Por el contrario, no tener relaciones o contactos personales (26.8%) se sitúa como la dificultad que menos incidirá en su futuro, aun cuando existen estudios informando de que se trata de una variable con gran peso (Souto-Otero, 2016).

Una vez el alumno ha egresado, las dificultades se hacen realidad, y las expectativas en relación con las dificultades percibidas inicialmente parecen cumplirse. Si comparamos la percepción del alumnado con la de los ya graduados,

además de observar un incremento en la intensidad de las respuestas, vemos que el egresado refiere las mismas dificultades que en su momento hizo como estudiante (ver gráfico 13).

Gráfico 13: Dificultades percibidas por estudiantes y egresados en relación a su inserción laboral



En casi todas observamos un aumento en su consideración como elementos que dificultan el acceso al empleo del graduado en Pedagogía. Pero hay dos que destacan al aumentar considerablemente la diferencia entre ambas situaciones: la falta de formación específica (pasa de un 40.5% a un 64.9%) y la falta de información (pasa de un 45.9% a un 58.4%). Asimismo, pierden fuerza las referidas a la falta de formación en idiomas o al desconocimiento de técnicas de búsqueda de empleo.

De las dos principales dificultades identificadas, primero por alumnos, y posteriormente con mayor intensidad por egresados, una de ellas ha de suponer una orientación clara para la universidad a la hora de diseñar estrategias que mejoren la empleabilidad de sus egresados. La falta de información no debería continuar constituyendo una dificultad en la inserción laboral, y menos en una titulación en la que la orientación es un pilar clave. Y, por supuesto, la otra dificultad también ha de ser un punto importante sobre el que adoptar decisiones, aunque es cierto que esta se encuentra directamente relacionada con la coyuntura económica. Recuérdese que ya

la identificaban los egresados cuando analizaban las posibilidades de empleabilidad ofrecidas por el mercado de trabajo, siendo "ningunas" o "pocas" para un 87% de los mismos.

En cualquier caso, considerando que la escasa implicación de la universidad en el acceso al empleo de sus graduados es la que ha provocado la aparición de alguna de las anteriores dificultades, pedimos a los egresados que valorasen una serie de aspectos relacionados con la contribución de la universidad a su empleabilidad. Los egresados identifican la formación para la búsqueda de empleo, las actitudes para la formación de una identidad profesional y la información sobre salidas profesionales como factores importantes en la inserción laboral, pero sin atención suficiente en su titulación. Estos tres aspectos se vinculan estrechamente con la dificultad percibida por alumnos y egresados acerca de la falta de información por parte de la universidad en relación con la búsqueda de empleo, la identidad profesional y las salidas laborales del título.

7.2.6. Relación entre las competencias específicas del grado en pedagogía y la ocupación

Explicada con detalle la situación académico-laboral de alumnos y egresados, procedemos a dar respuesta a otro de los objetivos de esta investigación. En tanto que estudiamos un título de grado muy concreto, analizamos ahora las competencias que los titulados valoran en función de la importancia concedida para su actual desempeño laboral. Cada título universitario, a través de la identificación de las competencias específicas asociadas al mismo, forma en determinados perfiles profesionales que han de corresponderse con las salidas laborales identificadas en la memoria del plan de estudios. No obstante, los cambios en el mercado de trabajo aportan información de la utilidad de cada perfil, obligando a realizar modificaciones en los programas formativos, a fin de crear nuevos perfiles profesionales que den respuesta a necesidades emergentes o que permitan adaptar los ya existentes a los cambios surgidos.

En esta línea, y utilizando las competencias específicas del título de Grado en Pedagogía de la USC, se les preguntó a los egresados en qué medida consideraban importantes esas competencias para su actual puesto de trabajo. Cabe señalar que la valoración es buena dado que las puntuaciones medias en todas ellas están entre los valores 2 o superior (sobre 4), siendo la competencia 4 "Compresión de los procesos de

enseñanza-aprendizaje y su incidencia en la formación de las personas" la que mayor puntuación obtiene (véase tabla 54).

Tabla 54: Competencias específicas del grado en Pedagogía de la USC

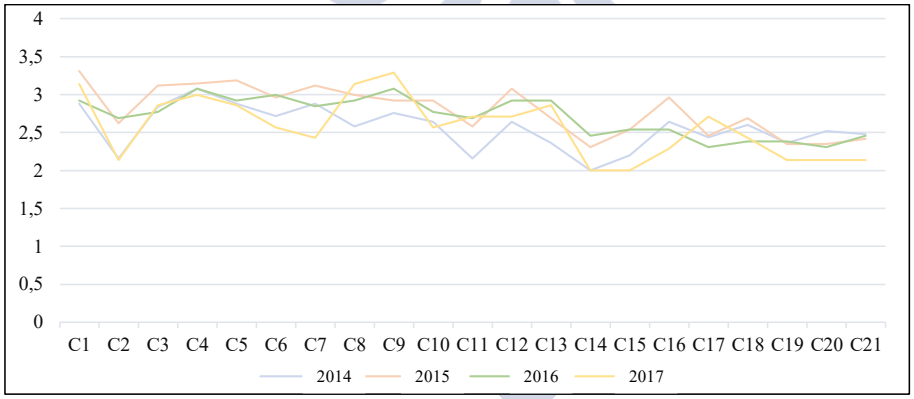
COMPETENCIA	MEDIA	DESV. TÍP.
1. Conocimiento del mundo educativo y laboral.	2.88	1.013
2. Comprensión de referentes teóricos, históricos, culturales, etc. que conforman las situaciones educativas.	2.16	.943
3. Diagnóstico de necesidades educativas de las personas y organizaciones.	2.84	1.143
4. Comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y su incidencia en la formación de las personas.	**3.08**	1.187
5. Identificación de problemas educativos y elaboración de propuestas de mejora.	2.88	1.201
6. Diseño de planes, programas y acciones adaptadas a distintos niveles del sistema educativo.	2.72	1.137
7. Diseño de medios/recursos educativos adaptados a las necesidades educativas.	2.88	1.201
8. Diseño de planes, programas, propuestas innovadoras de formación y desarrollo de profesionales.	2.58	1.176
9. Desarrollo de estrategias y técnicas para promover la participación y dinamización de grupos.	2.76	1.128
10. Aplicación y desarrollo de estrategias y técnicas de orientación en procesos educativo-formativos.	2.64	1.150
11. Desarrollo de modelos y procesos de gestión de la calidad educativa y de la formación.	2.16	1.106
12. Coordinación de intervenciones educativas con otros profesionales.	2.64	1.221
13. Evaluación de programas, planes, proyectos, procesos de enseñanza-aprendizaje y medios y recursos educativo-formativos.	2.36	1.114
14. Evaluación de sistemas e instituciones educativas.	2.00	1.080
15. Realización de estudios prospectivos y evaluativos sobre características, necesidades y demandas pedagógicas.	2.20	1.118
16. Asesoramiento a personas y/o grupos en los procesos educativos y formativos.	2.64	1.186
17. Orientación en el diseño de proyectos profesionales.	2.44	1.121
18. Asesoramiento sobre el uso pedagógico de los medios y recursos educativos.	2.60	1.155
19. Asesoramiento sobre la integración de las TIC en los procesos educativos y formativos.	2.36	1.150
20. Apoyo en el uso de las estrategias idóneas en la búsqueda de empleo.	2.52	1.194
21. Diseño, desarrollo y evaluación de programas orientadores de inserción laboral.	2.48	1.229

Todas las competencias constituyen objeto de interés para el graduado en Pedagogía, pero son las competencias 14, 11 y 2 a las que menos importancia se le conceden en el desempeño laboral. Las dos primeras, referidas a la evaluación de sistemas e instituciones educativas y al desarrollo de modelos y procesos de gestión de la calidad educativa y de la formación, próximas entre sí, nos informan de que el egresado en Pedagogía, aunque principalmente ha accedido al sector profesional de la Educación, tal

y como hemos señalado anteriormente, no lo hace en el campo de la evaluación de la calidad o, cuando menos, sus competencias parecen no ser importantes para desarrollar las tareas de su ocupación. Lo mismo ocurre con la competencia referida a la comprensión de referentes teóricos, históricos y culturales que conforman las situaciones educativas. Esta competencia se vincula directamente al corpus teórico del título, que pocas veces suele despertar el interés del alumnado, que busca una mayor orientación práctica.

En general, las competencias específicas restantes muestran valores elevados, lo cual indica que el graduado en Pedagogía las considera importantes en su actual empleo. Así, y a fin de ser más exhaustivos en el análisis, se obtuvieron los estadísticos descriptivos y las frecuencias de cada una de las mencionadas competencias en los cuatro momentos de seguimiento (2014 a 2017), tratando de observar la evolución de la percepción de los egresados al respecto (ver gráfico 14).

Gráfico 14: Evolución del nivel de importancia concedido a competencias específicas



La evolución de la percepción del egresado en relación con la importancia concedida a dichas competencias nos indica que siempre son las mismas (competencias 2, 11 y 14) las que obtienen los valores más bajos. En los cuatro momentos en los que se analizó a los egresados en Pedagogía por la USC, estas competencias no fueron consideradas importantes para su desarrollo profesional. Tal estabilidad en sus respuestas otorga una considerable validez a los datos.

A continuación, se procedió al cálculo del coeficiente de correlación entre estas competencias específicas y la variable "adecuación al puesto de trabajo" (ítem 27: Valora

el nivel de relación del empleo con los estudios cursados), del que mostramos los resultados en la tabla 55.

Tabla 55: Tabla de correlaciones entre competencias específicas y relación empleo-estudios

	M	SD		Empleo-Estudios	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20
C1	2.88	1.013	Correlación de Pearson	.388																				
			Sig. (bilateral)	.056																				
			N	25																				
C2	2.16	.943	Correlación de Pearson	**.574**	.588																			
			Sig. (bilateral)	**.003**	.002																			
			N	25	25																			
C3	2.84	1.143	Correlación de Pearson	**.467**	.666	.759																		
			Sig. (bilateral)	**.019**	.000	.000																		
			N	25	25	25																		
C4	3.08	1.187	Correlación de Pearson	**.595**	.666	.732	.869																	
			Sig. (bilateral)	**.002**	.000	.000	.000																	
			N	25	25	25	25																	
C5	2.88	1.201	Correlación de Pearson	**.617**	.672	.753	.865	.942																
			Sig. (bilateral)	**.001**	.000	.000	.000	.000																
			N	25	25	25	25	25																
C6	2.72	1.137	Correlación de Pearson	**.656**	.729	.704	.733	.745	.859															
			Sig. (bilateral)	**.001**	.000	.000	.000	.000	.000															
			N	25	25	25	25	25	25															
C7	2.88	1.201	Correlación de Pearson	**.617**	.638	.753	.805	.942	.913	.920														
			Sig. (bilateral)	**.001**	.001	.000	.000	.000	.000	.000														
			N	25	25	25	25	25	25	25														
C8	2.58	1.176	Correlación de Pearson	**.407**	.741	.524	.697	.661	.716	.840	.686													
			Sig. (bilateral)	**.048**	.000	.009	.000	.000	.000	.000	.000													
			N	24	24	24	24	24	24	24	24													
C9	2.76	1.128	Correlación de Pearson	**.413**	.666	.546	.583	.668	.685	.757	.685	.793												
			Sig. (bilateral)	**.040**	.000	.005	.002	.000	.000	.000	.000	.000												
			N	25	25	25	25	25	25	25	25	24												
C10	2.64	1.150	Correlación de Pearson	**.418**	.819	.593	.683	.724	.751	.843	.721	.871	.862											
			Sig. (bilateral)	**.037**	.000	.002	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000											
			N	25	25	25	25	25	25	25	25	24	25											
C11	2.16	1.106	Correlación de Pearson	**.516**	.687	.533	.515	.593	.674	.733	.579	.761	.633	.800										
			Sig. (bilateral)	**.008**	.000	.006	.008	.002	.000	.000	.002	.000	.001	.000										
			N	25	25	25	25	25	25	25	25	24	25	25										
C12	2.64	1.221	Correlación de Pearson	**.489**	.772	.667	.674	.682	.708	.855	.736	.859	.661	.764	.693									
			Sig. (bilateral)	**.013**	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000									
			N	25	25	25	25	25	25	25	25	24	25	25	25									
C13	2.36	1.114	Correlación de Pearson	**.507**	.742	.696	.604	.702	.750	.873	.781	.782	.867	.886	.797	.804								
			Sig. (bilateral)	**.010**	.000	.000	.001	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000								
			N	25	25	25	25	25	25	25	25	24	25	25	25	25								
C14	2.00	1.080	Correlación de Pearson	**.430**	.723	.613	.506	.455	.482	.678	.482	.703	.581	.738	.837	.790	.762							
			Sig. (bilateral)	**.032**	.000	.001	.010	.022	.015	.000	.015	.000	.002	.000	.000	.000	.000							
			N	25	25	25	25	25	25	25	25	24	25	25	25	25	25							
C15	2.20	1.118	Correlación de Pearson	.359	.574	.640	.613	.584	.608	.603	.546	.650	.667	.641	.714	.574	.710	.759						
			Sig. (bilateral)	.078	.003	.001	.001	.002	.001	.001	.005	.001	.000	.001	.000	.003	.000	.000						
			N	25	25	25	25	25	25	25	25	24	25	25	25	25	25	25						
C16	2.64	1.186	Correlación de Pearson	**.406**	.760	.724	.847	.731	.787	.694	.670	.849	.711	.787	.617	.770	.702	.651	.685					
			Sig. (bilateral)	**.044**	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.001	.000	.000	.000	.000					
			N	25	25	25	25	25	25	25	25	24	25	25	25	25	25	25	25					
C17	2.44	1.121	Correlación de Pearson	**.408**	.709	.522	.577	.661	.660	.820	.691	.808	.677	.903	.848	.730	.903	.791	.758	.688				
			Sig. (bilateral)	**.043**	.000	.007	.003	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000				
			N	25	25	25	25	25	25	25	25	24	25	25	25	25	25	25	25	25				
C18	2.60	1.155	Correlación de Pearson	**.463**	.705	.711	.644	.723	.715	.736	.685	.661	.723	.797	.770	.633	.765	.735	.710	.712	.818			
			Sig. (bilateral)	**.020**	.000	.000	.001	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.001	.000	.000	.000	.000	.000			
			N	25	25	25	25	25	25	25	25	24	25	25	25	25	25	25	25	25	25			
C19	2.36	1.150	Correlación de Pearson	.365	.718	.539	.458	.527	.478	.749	.605	.768	.840	.858	.772	.690	.870	.805	.719	.649	.906	.834		
			Sig. (bilateral)	.073	.000	.004	.021	.007	.003	.000	.001	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		
			N	25	25	25	25	25	25	25	25	24	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25		
C20	2.52	1.194	Correlación de Pearson	124	.708	.293	.277	.234	.307	.510	.336	.608	.560	.657	.597	.534	.605	.711	.543	.432	.662	.590	.828	
			Sig. (bilateral)	.556	.000	.155	.180	.261	.136	.009	.101	.002	.004	.000	.002	.006	.001	.000	.005	.031	.000	.004	.000	
			N	25	25	25	25	25	25	25	25	24	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	
21	2.48	1.229	Correlación de Pearson	140	.684	.362	.383	.344	.408	.637	.436	.736	.657	.746	.677	.592	.691	.722	.564	.495	.778	.640	.875	**.902**
			Sig. (bilateral)	.505	.000	.075	.059	.092	.043	.001	.029	.000	.000	.000	.000	.002	.000	.000	.003	.012	.000	.001	.000	**.000**
			N	25	25	25	25	25	25	25	25	24	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25

Según se observa en la tabla, salvo las competencias C1, C15, C19, C20, y C21, relacionadas en su mayoría con el mercado laboral, las demás correlacionan

significativa y positivamente con la variable “nivel de relación del empleo con los estudios”. Los egresados entienden que las competencias específicas del Grado en Pedagogía son importantes para desarrollar su puesto de trabajo actual. En concreto, aquellos estudiantes que opinan que hay una relación directa entre los estudios cursados y el trabajo que actualmente desempeñan, también valoran muy positivamente, en términos de importancia para su desarrollo profesional, las competencias específicas del título.

Esto indica que el nuevo plan de estudios configurado en 2009 por la Universidad de Santiago de Compostela parece que ha establecido una serie de competencias que, para aquellos estudiantes que han egresado y se encuentran contratados bajo alguno de los perfiles profesionales propios del pedagogo, son importantes. Y eso es fundamental por cuanto nos indica que el título que evaluamos responde a lo que se exige desde el mercado de trabajo, aun cuando el último informe de la OCDE (2015) sobre competencias diga que España cuenta con "muy pocos" titulados universitarios con altos niveles de competencias necesarios para satisfacer la demanda del mercado laboral, por más que tengamos muchos estudiantes que se gradúan en ámbitos que no se adecuan bien a las necesidades del mercado.

7.2.7. Nivel de conocimiento y utilización de los recursos de búsqueda y acceso al empleo

En unas condiciones laborales como las que caracterizan nuestro mercado de trabajo, la búsqueda de empleo supone una de las mayores preocupaciones. Por ello, la formación y conocimiento del mercado de trabajo devienen elementos fundamentales en el acceso a determinados puestos. En este sentido, uno de los factores que más incidencia tiene en la empleabilidad de los graduados universitarios es el conocimiento que poseen de los diferentes canales de búsqueda y acceso. Así, un mayor conocimiento contribuye a reducir el tiempo invertido, manteniendo la motivación a lo largo del proceso y ajustando al máximo la búsqueda a las preferencias profesionales.

Por lo tanto, la universidad como institución encargada de favorecer el proceso de inserción laboral de sus graduados, debe proporcionarles un conocimiento adecuado de sectores destacados en su campo profesional. Además, debería facilitar información suficiente sobre los principales y más adecuados recursos de acceso a cada puesto de trabajo. Debe puntualizarse que, en función del empleo al que se opte, puede ser más

oportuno un recurso que otro, por lo que hacer un uso adecuado del mismo, supone un valor añadido.

En estos términos, y considerando la importancia de la cuestión, preguntamos al alumnado, antes de la finalización de sus estudios, que nivel de conocimiento poseían sobre los diferentes recursos de búsqueda y acceso al empleo. A partir de ahí, se obtuvieron los índices descriptivos y las frecuencias para cada uno de los ítems. Los resultados se presentan en la tabla 56.

Tabla 56: Estadísticos descriptivos sobre conocimiento de recursos

	MEDIA	DESV. TÍP.
1. Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE)	2.68	1.052
2. Servicio Local de Colocación	1.83	.903
3. Fundación Empresa-Universidad (FEUGA)	1.84	.977
4. Ofertas y becas de trabajo a través de la Universidad	2.26	.979
5. Anuncios de empleo publicados en periódicos	2.83	.963
6. Oposiciones y/o concursos	2.52	.959
7. Empresas de Trabajo Temporal	2.19	1.042
8. Internet	**3.18**	.787
9. Contactos personales, familiares o amistades	2.59	1.002
10. Autoempleo	1.83	.901

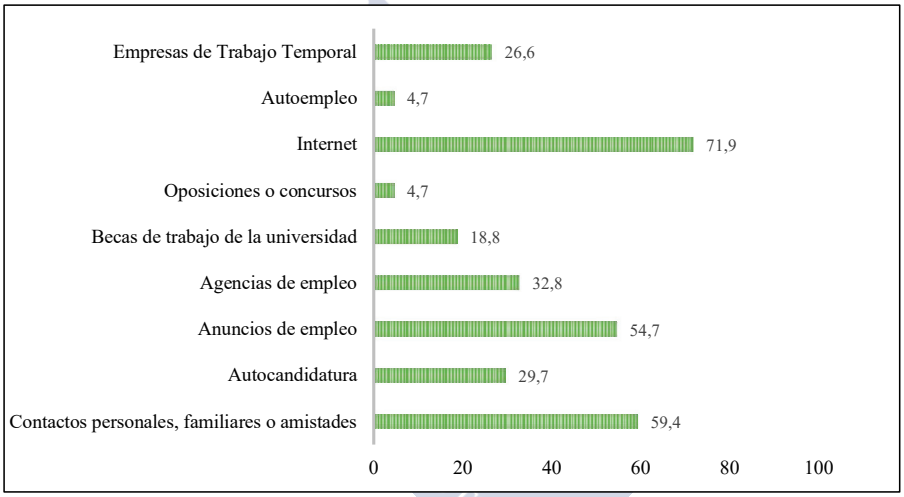
Los recursos sobre los que el alumnado muestra tener un mayor conocimiento son internet (con bastante diferencia respecto a los demás), los anuncios de empleo publicados en periódicos, el SEPE, los contactos personales, y las oposiciones y/o concursos. En su mayoría, corresponden a recursos del Factor I (anuncios gestionados institucionalmente) y del Factor II (capital social), identificados al realizar el Análisis Factorial Exploratorio que se describe en el capítulo anterior.

Sin embargo, entre los recursos menos conocidos por el alumnado se encuentran la Fundación FEUGA y las ofertas y becas de trabajo que les facilita su institución universitaria. Ambas configurarían el Factor III sobre recursos proporcionados por la universidad, demostrando de nuevo la escasa preocupación de esta sobre las necesidades de sus egresados, hecho que confirmamos al analizar las valoraciones

emitidas acerca de la contribución de dicha institución a su realidad laboral, y que ya hemos referido en páginas anteriores.

A continuación, y con la finalidad de observar si el grado de conocimiento de estos recursos estaba relacionado con la utilización posterior de los mismos, preguntamos a los egresados que ya se habían insertados laboralmente, cuáles habían utilizado de forma concreta. Así, procedimos a calcular las frecuencias de los participantes obteniendo los resultados que recogemos en el siguiente gráfico, donde damos cuenta de los más (internet, contactos personales y anuncios de empleo) y menos utilizados (autoempleo y oposiciones).

Gráfico 15: Grado de utilización de recursos



Los datos muestran una clara correspondencia entre conocimiento y uso de recursos. Tanto estudiantes como egresados coinciden en que internet, contactos personales y anuncios de empleo son recursos que conocen y han utilizado en su acceso al empleo. Por el contrario, observamos recursos que conocen, como es el caso de las oposiciones, pero que no han utilizado por la escasa confianza que tienen al respecto.

De la misma forma, el capital social, en forma de contactos personales, es uno de los recursos que más incidencia demuestra tener en el acceso al empleo de los graduados, motivo por el que decidimos analizar la correlación entre la variable "situación laboral" (ítem 19 del cuestionario de egresados), que fue recodificada en dos

niveles (trabaja y no trabaja), y la utilización de recursos de acceso al empleo (ver tabla 57).

Tabla 57: Correlaciones entre recursos de búsqueda/acceso al empleo y situación laboral

		Situación laboral	Contactos personales	Autocandidatura	Anuncios de empleo	Becas universidad	Agencias de empleo	Oposiciones o concursos	Internet	Autoempleo
Contactos personales	Correlación de Pearson	**.303**								
	Sig. (bilateral)	**.015**								
	N	64								
Autocandidatura	Correlación de Pearson	-.129	.050							
	Sig. (bilateral)	.311	.695							
	N	64	64							
Anuncios de empleo	Correlación de Pearson	.166	.206	.111						
	Sig. (bilateral)	.190	.103	.384						
	N	64	64	64						
Agencias de empleo	Correlación de Pearson	.063	-.032	-.090	.168					
	Sig. (bilateral)	.620	.803	.480	.184					
	N	64	64	64	64					
Becas universidad	Correlación de Pearson	.165	-.010	-.049	.116	.005				
	Sig. (bilateral)	.192	.936	.699	.363	.967				
	N	64	64	64	64	64				
Oposiciones o concursos	Correlación de Pearson	.155	.183	-.144	.202	.002	.083			
	Sig. (bilateral)	.221	.147	.256	.110	.985	.515			
	N	64	64	64	64	64	64			
Internet	Correlación de Pearson	**.303**	.190	-.126	.338	.215	-.056	.139		
	Sig. (bilateral)	**.015**	.132	.321	.006	.088	.662	.274		
	N	64	64	64	64	64	64	64		
Autoempleo	Correlación de Pearson	.155	-.118	.179	.053	.002	-.107	-.049	.139	
	Sig. (bilateral)	.221	.355	.156	.675	.985	.402	.700	.274	
	N	64	64	64	64	64	64	64	64	
ETT	Correlación de Pearson	**.270**	-.007	-.158	.263	.409	.164	.034	.140	.034
	Sig. (bilateral)	**.031**	.958	.211	.036	.001	.195	.790	.269	.790
	N	64	64	64	64	64	64	64	64	64

Los resultados muestran una correlación significativa entre la situación laboral y tres de los recursos de acceso al empleo, los contactos personales, internet y las ETT;

recursos que ya en su momento reconocieron haber utilizado los egresados con mayor intensidad. En otras palabras, a mayor uso de estos recursos, mayores son las posibilidades de acceder a un puesto de trabajo. Idea que coincide con la de autores como Bradley (2013), Michavila et al. (2016), Mouw (2003), y Petersen, Saporta, y Seidel (2000), para los que estos recursos vinculados a los contactos personales acaban por ser esenciales en el acceso al mercado de trabajo, reconociendo que la competencia interpersonal de un graduado para crear y gestionar sus propias redes de contactos puede marcar la diferencia en el acceso a determinados puestos, algo que observamos también en nuestros graduados.

Pero el acceso a determinados recursos que actúen como nexo entre formación y empleo no se encuentra al alcance de todos los graduados universitarios, o cuando menos de forma equitativa. Como ya apuntamos, su utilización está subordinada al nivel de adquisición de las competencias interpersonales que facilitan la creación y gestión de una red de contactos propia, lo que exige de la educación superior una mayor implicación con su desarrollo. Los estudiantes esperan que las universidades los apoyen, no solo en su desarrollo intelectual y académico, sino también estableciendo una plataforma para el empleo y el desarrollo de sus carreras, ayudándolos a conocer y comprender las tendencias que están en juego para poder tomar las decisiones correctas.

No obstante, puntualizamos que estudios como los realizados por McQuaid y Lindsay (2005) o por Rothewell y Arnold (2007) aclaran que el hecho de poseer competencias individuales o atributos de búsqueda no tiene por qué garantizar un acceso mayor al mercado de trabajo; de ahí la importancia de que la universidad proporcione al alumnado, en el momento oportuno, el conocimiento necesario sobre los diferentes canales de acceso en función de sus preferencias profesionales, sin focalizar su atención en aquellos que parecen tener mayor representatividad en un momento determinado.

7.3. LA VALORACIÓN DE LOS EMPLEADORES SOBRE LA FORMACIÓN E INSERCIÓN LABORAL DE LOS GRADUADOS EN PEDAGOGÍA

Con la valoración de empleadores y responsables de formación en organizaciones pretendemos aportar la visión de las empresas e instituciones acerca de la empleabilidad de la población recién graduada, en particular pedagogos, analizando información relativa a la situación laboral, adquisición de competencias, y utilidad de la formación adquirida,

entre otros aspectos. La universidad ha adquirido el compromiso esencial de facilitar el acceso al mercado laboral de los estudiantes y para ello es fundamental conocer las necesidades e inquietudes de los agentes que forman el tejido productivo de nuestro ámbito geográfico. Y es que la perspectiva de los empleadores complementa la de los graduados universitarios, permitiéndonos analizar correspondencias entre ambos discursos a la vez que identificamos diferencias en la valoración que emiten sobre aspectos importantes como competencias, vacíos formativos, dificultades ante la profesionalización o retos de futuro.

La preocupación de las instituciones universitarias por la incorporación de sus egresados al mercado de trabajo le ha obligado a introducir mecanismos y acciones que busquen, tanto la mejora de la calidad de la formación, como la empleabilidad de los graduados. Ello justifica la necesidad de conocer las principales demandas que desde el mercado laboral se hacen sobre el perfil que debieran haber adquirido nuestros universitarios. A tal efecto, y como ya hemos explicado, se llevó acabo un grupo de discusión que nos permitió conocer la opinión de empresas e instituciones de nuestro entorno respecto a los elementos de interés que acabamos de señalar. En líneas generales, se trata de analizar, desde el punto de vista del ámbito laboral, los factores que facilitan y obstaculizan la incorporación de los egresados al mercado de trabajo.

Las empresas e instituciones que han participado en el estudio fueron seleccionadas buscando crear un grupo en el que estuviesen representados todos los sectores (público y privado), ámbitos profesionales (establecidos por la USC en la definición del plan de estudios), y tipos de empresa (véase tabla 48). A partir de su configuración se diseñó una batería de preguntas o bloques temáticos que fueron objeto de discusión por cada una de las organizaciones seleccionadas.

Una vez efectuado el grupo de discusión, procedemos a su análisis empleando, como ya comentamos, el software cualitativo NVivo, que nos ha permitido realizar una primera aproximación a los temas que más interés han despertado en los empleadores, al tiempo que establecer categorías para la estructuración de sus valoraciones. Siguiendo este esquema, en primer lugar, presentaremos los contenidos que se han abordado durante el desarrollo del grupo para, en segundo lugar, agruparlos formando seis (6) ejes de análisis. Así, para la identificación de las líneas temáticas o descriptores que han guiado el discurso de los empleadores, hemos realizado un análisis de frecuencias de palabras donde se pone de manifiesto que los términos que más

caracterizan al grupo de discusión corresponden a dos grandes dimensiones, empleo y formación (ver tabla 58).

Tabla 58: Dimensiones y términos que estructuran el grupo de discusión

DIMENSIÓN	TÉRMINOS	FRECUENCIA
Empleo	Organización, trabajo, empresas, mercado laboral, profesional, social, realidad, colectivo, equipo, proyecto, centro, administración, colegios, iniciativa, e-learning.	360
Formación	Formación, Pedagogía, prácticas, universidad, carrera, pedagogos, competencias, grado, capacidad, alumnos, licenciados, educación, específica, formados, graduados, especialización.	268

Estas dimensiones, configuradas a partir de los temas abordados por empleadores y responsables de formación, han recibido un tratamiento desigual. La referida al empleo, por el perfil de los participantes, demuestra tener una mayor presencia en su discurso. Concretamente, los términos que con mayor frecuencia se observan son los de organización, formación, trabajo, pedagogía, empresas, prácticas, universidad y mercado. En su mayoría, son términos fácilmente vinculables a cada una de las dimensiones. Sin embargo, existe uno que vincula ambas dimensiones, aunque por su naturaleza pertenece solo a una de ellas. Las prácticas, en tanto actividad desarrollada en un contexto profesional donde el alumnado aplica los conocimientos y competencias que ha adquirido en su etapa formativa, constituyen un nexo claro entre el mundo educativo y el laboral, conexión que ha motivado la realización de numerosas investigaciones sobre su influencia en la inserción laboral de los graduados universitarios en general (Marhuenda, 2009; Martínez Martín, 2003; Trujillo y Valero, 2006), y de la de los pedagogos en particular (Ventura, 2005).

Es necesario apuntar que las empresas seleccionadas, próximas geográficamente a la universidad gallega donde se imparte el Grado en Pedagogía, son, en su mayoría, instituciones con las que se ha firmado un convenio para la realización de prácticas y que, por tanto, han estado en contacto reciente con este titulado; de ahí que abunden las referencias a las prácticas. Ello ha favorecido que las valoraciones de empleadores y responsables fuesen precisas con el perfil formativo-profesional con el que egresa el

alumnado, y que nuestro análisis pueda contextualizarse y ligarse a los mismos alumnos y graduados que participan en este estudio.

Ya en la segunda parte de este apartado, y al haber establecido con claridad las líneas en torno a las cuales ha girado el grupo de discusión, desarrollamos los seis (6) ejes de análisis que hemos identificado, empezando por la situación de los jóvenes en el actual mercado de trabajo, y terminando con los desafíos a los que, en particular, se enfrenta el graduado en Pedagogía.

7.3.1. Situación de los graduados en Pedagogía en el mercado de trabajo

El grupo de discusión comienza analizando la situación laboral de los jóvenes universitarios, siendo este un tema que realmente preocupa a los participantes. Los comentarios de los mismos se focalizan sobre dos puntos fundamentales. Por una parte, sobre el cambio que se ha producido en el mercado de trabajo en relación a la disminución en la contratación de graduados en favor de los titulados con el nivel de formación profesional, profundizando en las razones de la cuestión. Y por otra, sobre las actitudes con las que egresa el alumnado universitario y cómo estas inciden en su empleabilidad.

Con respecto a la primera, las empresas manifiestan su preocupación por la escasa contratación de graduados universitarios, siendo los titulados en formación profesional los que responden con mayor frecuencia a las demandas laborales. Esta respuesta es considerada por empleadores y responsables de selección, la más rápida y ajustada a sus demandas. La formación que reciben los titulados en FP presenta un carácter mucho más práctico y resulta menos costosa para el empleador. No extraña que desde el mundo de la empresa se valore mucho más esta formación en el momento de la contratación (García-Montalvo, 2005).

Concretamente, los participantes se refieren a esta cuestión basándose, principalmente, en la ausencia del graduado en Pedagogía en sus empresas, hecho que vinculan, tanto a un tema económico, como a la formación recibida en sus universidades, valorada como restrictiva o limitada. Si volvemos de nuevo sobre la opinión del alumnado acerca de sus estudios, el reconocimiento social como motivo de elección del Grado en Pedagogía no alcanzaba el 3%. De igual modo, un gran porcentaje de egresados (87%) también manifestó que las posibilidades que le habría ofrecido el mercado de trabajo eran entre “pocas” o “ningunas”. Esto es, alumnos, egresados y empleadores coinciden en que el mercado de trabajo no facilita el acceso de este

profesional, pero son estos últimos los que realmente reconocen algunas de las causas que motivan tal problemática (ver tabla 59).

Tabla 59: Formación profesional frente a formación universitaria

"Yo contrato técnicos en atención sociosanitaria porque me sale mucho más barato y porque para la atención directa es lo que a mí se me exige. Y luego, la educadora soy yo, soy yo como pedagoga, como educadora, y como animadora sociocultural" (Org. 6).
"Depende de las empresas. Hay empresas que no es solo por el dinero, es porque los perfiles de Formación Profesional se les ajustan muy bien" (Org. 7).
"Yo creo que ahora las empresas, desde la experiencia que yo tengo yo, lo que buscan es una persona que esté formada y tenga competencias muy diversas. Que pueda adaptarse bien a muy distintos roles en el trabajo porque ahora mismo hacemos de todo, prácticamente. Ese es el principal impedimento que veo en la gente que concluye los estudios, creyendo que van a dedicarse a algo exclusivamente" (Org. 5).

No obstante, aunque pueda ser evidente que la contratación de titulados universitarios suponga una mayor inversión con respecto a la contratación de otros profesionales, la formación que se les proporciona es más amplia y debiera responder a las exigencias del mercado de trabajo. Con todo, entre exigencias profesionales y oportunidades laborales no siempre hay correspondencia. Asimismo, igual de evidente parece ser la opinión de empleadores y responsables de formación que, motivada por la crisis financiera que atraviesa, sobre todo, el mundo laboral, se ha visto obligada a aumentar su flexibilidad y adaptarse a nuevas lógicas de filtración y contratación de titulados. Y esto justamente, sumado a una valoración positiva de la figura profesional del pedagogo, es lo que subyace en su discurso (ver tabla 60).

Tabla 60: El pedagogo en el mercado de trabajo

"Yo sí creo que la situación es difícil para todos los universitarios, pero no imposible. Ella también viene dada por las circunstancias y estado del mercado laboral" (Org. 5).
"Desde el punto de vista de formación para el empleo, es decir, formación destinada a adultos, tenemos varios pedagogos en la Fundación que se dedican a diferentes…, que llevan diferentes departamentos. Son toda gente joven y mi experiencia es muy positiva" (Org. 4).
"…desde el punto de vista de la empleabilidad es cierto que en el mercado cada vez hay más facilidades económicas para contratar a los recién licenciados pues hay becas FEUGA, contratos en prácticas... El contrato en prácticas es una opción que conlleva, por un lado, la subvención del SEPE y, por otro, una reducción de salario. Las becas FEUGA también son muy económicas por lo que yo creo que sí hay opciones laborales para que los recién licenciados, o los que acaban de terminar el grado de Pedagogía, se inserten dentro del mismo" (Org. 7).

En general, destacan como beneficios de la formación profesional su carácter más práctico, a base de titulados que, amén de resultarles más baratos, han tenido

un periodo de prácticas más amplio y, por tanto, han estado en contacto con el mercado de trabajo más tiempo. Recordemos que una de las vías más valoradas por estudiantes, y también egresados, son los contactos personales, donde anteriormente observábamos una correlación significativa entre situación laboral y utilización del recurso.

En suma, reconocemos una referencia explícita a los nuevos modos de contratación de universitarios que suelen utilizar a fin de reducir su inversión. Destacan las becas FEUGA, asociadas a la universidad, y el contrato en prácticas, recursos que en su momento los estudiantes manifestaron desconocer y, ya como graduados, informaron no haber utilizado, posiblemente a consecuencia de las precarias condiciones en las que se mueven, algo que reconocen los empleadores.

En todo caso, universidad y empresa deben trabajar de un modo conjunto en el diseño y reconfiguración del perfil formativo-profesional del graduado en Pedagogía, así como en una delimitación clara de sus funciones y ámbitos de trabajo, impulsando un mayor reconocimiento del mismo y fomentando su necesidad dentro del tejido empresarial, toda vez que los empleadores terminan por valorarlos en términos positivos.

7.3.2. Competencias esenciales para la inserción laboral de los graduados

En el discurso de empleadores y responsables de formación observamos una referencia explícita a cuatro (4) competencias de carácter fundamental, que debieran haber adquirido los graduados universitarios para acceder al mercado de trabajo. Específicamente, la capacidad para adaptarse a nuevos entornos, la capacidad para emprender en el terreno laboral, la capacidad para aplicar los conocimientos a la práctica, y la capacidad de gestión, organización y planificación, son las competencias de mayor valor para las empresas.

Al detenernos en el análisis de estas competencias son, principalmente, las organizaciones privadas las que más énfasis ponen en su desarrollo. Esto se justifica en los recursos que para el acceso a cada una de estas organizaciones se requieren. En el ámbito público son los concursos u oposiciones los que marcan el acceso al puesto de trabajo, canales que suelen circunscribirse a pruebas teóricas y/o acumulación de méritos que no permiten valorar el nivel de competencia adquirido por el candidato para un

determinado empleo, sobre todo aquellas que consideramos transversales, ya señaladas como importantes (véase la tabla 61).

Tabla 61: Competencias importantes para empleadores

"Hay que hacer de todo. Yo hice una carrera de cuatro años, un máster de dos y cree el centro porque no había trabajo para mí, es decir, con mi perfil. Entonces yo ahora tengo que hacer de todo, soy la directora y suena muy bien, pero tengo que hacer de todo" (Org. 6).
"El alumnado llega para hacer las prácticas y en un mes escaso, o mes y medio, tienes que empezar desde el principio y explicárselo todo. Y en este sentido, o ves que una persona destaca mucho, o no puedes perder el tiempo porque hay cuestiones que ya tienen que saberlas. Esa es mi opinión personal, lo que yo veo" (Org. 7).
"A nivel de recursos humanos yo sí que creo que tienen una capacidad de organización. Quiero decir, hay una serie de competencias que se adquieren en la carrera que yo creo que hacen a los universitarios muy polivalentes" (Org. 5).

El desarrollo de las competencias transversales en la educación superior constituye un tema que ha dado lugar a importantes proyectos, como el *DeSeCo-Definición y Selección de Competencias* de la OCDE (2005), e investigaciones (Beneitone et al., 2007; González & Wagenaar, 2003; Paul et al., 2000). Las valoraciones que se derivan del mercado de trabajo, a través de la opinión de empleadores, suponen una fiable orientación para las instituciones universitarias a la hora de planificar una formación coherente con las actuales exigencias laborales. Es cierto que corremos el riesgo de supeditar la formación universitaria al mundo de la empresa, pero no podemos olvidar que es también en ese mundo donde se profesionaliza a nuestros graduados.

Por tanto, y teniendo en cuenta que trabajo y formación se basan hoy en un enfoque de adquisición de competencias, es importante mantener un contacto entre ambas realidades pero que, el mundo del trabajo traslade sus necesidades a través de la consideración que le merece la formación que se les ha proporcionado a sus trabajadores, al tiempo que el mundo educativo orienta al sector empresarial en relación a la innovación e investigación que realiza.

De todos modos, es necesario considerar que tales competencias, a pesar de ser transversales a cualquier disciplina, implican un grado de ajuste y desarrollo distinto en función del puesto de trabajo y área de conocimiento. Ello nos sitúa ante el siguiente eje

de análisis, las competencias que, específicamente, desde el mercado de trabajo se exigen y valoran al graduado en Pedagogía.

7.3.3. Competencias del graduado en Pedagogía más valoradas por el mercado de trabajo

A nivel general encontramos dos posturas en la opinión de empleadores y responsables de formación con respecto a las competencias del graduado en Pedagogía. Por un lado, los que hacen referencia a competencias de carácter sistémico e instrumental, y por otro, los que se refieren a competencias interpersonales, particularmente, al trabajo en equipo.

Con respecto al primer bloque, son seis (6) las competencias que observamos en su discurso. Concretamente, son las que refieren la adaptación a nuevas situaciones, especialización, organización y planificación, aplicación de conocimientos a la práctica, iniciativa para emprender, o capacidad de análisis y síntesis (véase tabla 62).

Tabla 62: Competencias del graduado en Pedagogía

"Efectivamente, los licenciados…, la carrera, te da una capacidad de adaptación a los diferentes contextos en los que te desarrollas. Sabes lo que sí noto un poco, considerando lo que hacemos nosotros, la capacidad de síntesis. Actualmente, la posibilidad de poder reflejar en dos líneas siete hojas es fundamental y eso no se trabaja. Es más, yo creo que se trabaja más decir lo que tienes que decir en dos líneas poder decirlo en siete hojas que lo contrario, se valora mucho más lo contrario y cada día nos limitan más los espacios" (Org. 4).
"En la empresa que yo trabajaba, todas las personas que se contrataban en ese momento tenían que ser licenciados con algún máster específico sobre algún tema que se trabajaba en la empresa. Entonces, aunque hacíamos cosas muy diversas, cada uno era experto en su área. Trabajábamos en equipo, pero se valoraba esa competencia específica, no solamente que fueras licenciado, sino algo más. De hecho, ese algo más fue lo que hizo que a lo largo de mi trayectoria fuera capaz de trabajar en el centro en el que ahora estoy" (Org. 1).
"Y la capacidad de adaptación, que creo que se llama resiliencia, es decir, capacidad de adaptación a lo que tienes que hacer. Saber dónde estás y que tienes que hacer en cada momento y a veces esto también falla. Actitud ante lo que tienes delante, ante lo que tienes que hacer, saber lo que tienes que hacer y ponerte en situación, porque si no fracasas" (Org. 3).
"Ahí está la necesidad de que cuando tú terminas, cuando tú te gradúas en Pedagogía o en cualquier otro grado, la importancia de avanzar, especialízate. Adquirir competencias específicas en algo y después competencias transversales, de trabajo en equipo, de empatía, de…" (Org. 1).

Estas competencias, señaladas en su momento por los empleadores como importantes en la formación de cualquier graduado, son recogidas de nuevo a nivel

particular para el titulado en Pedagogía. A este último, se le añaden como relevantes en su perfil profesional, la capacidad de síntesis, de especialización y de organización y planificación. En su mayoría, los egresados manifestaron que la universidad habría contribuido al desarrollo de cada una de ellas, a excepción de la capacidad de iniciativa o espíritu emprendedor, la cual obtenía los niveles más bajos. Cuestión que invita de nuevo a la reflexión sobre el grado de implicación de la universidad en el acceso al empleo de los graduados que en ella se forman.

Sin embargo, los empleadores también destacan la especialización como un elemento vinculado, sin duda, a gran parte de capacidades transversales como la motivación de logro, conocimientos de la profesión, capacidad crítica, o capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas. Se trata de un elemento fundamental en el quehacer del profesional de la Pedagogía que, bajo la denominación de "falta de formación específica", tanto alumnos como egresados percibían como una de las mayores dificultades para su inserción laboral. Aun así, la cuestión de la actualización profesional está íntimamente ligada al interés personal del sujeto y, por tanto, a la universidad, solo se le puede exigir una oferta académica que responda a dicho interés.

Ya en el segundo bloque, observamos actitudes y capacidades que se vinculan directamente a la competencia interpersonal de trabajo en equipo, refiriéndose a la competencia del titulado en Pedagogía a la hora de organizar el entorno laboral, bien sea planificando proyectos, o diseñando y gestionando nuevas propuestas formativas para su equipo (véase tabla 63).

Tabla 63: Competencia transversal de trabajo en equipo

"Hablando con las personas que llevan recursos humanos en las grandes empresas yo creo que se va a volver a dar mucha importancia a…, bueno al tema de responsabilidad social empresarial, a tener personas en la empresa, pedagogos… psicólogos…, gente especializada que mantenga un equipo de trabajo unificado que les proporcione determinadas pautas… eso va a volver" (Org. 7).
"El tener iniciativa es fundamental, es decir, trabajar en equipo, pero a la vez mostrar iniciativa y buscar, experimentar y no quedarte… y eso se apoya en la formación. Por eso valoro mucho el profesional que me solicita cursos de formación, que tiene iniciativa para poner en marcha un nuevo proyecto, es decir, trabajo en equipo, pero con iniciativa. Yo creo que eso es importante" (Org. 2).

Nos ha parecido oportuno destacar esta competencia al margen del resto por cuanto, además de para empleadores y responsables de formación, se encontraba entre

las más valoradas por estudiantes y egresados. Ambos, consideraron que era la competencia a la que más habría contribuido, en términos de desarrollo, su universidad. Y es que el cambio producido en la estructura de las organizaciones laborales ha generado un impacto en los nuevos modos de trabajar, aumentando la dificultad de las tareas e imposibilitando que su resolución se realice de un modo individual (Torrelles et al., 2011), motivo por el cual la competencia de trabajo en equipo es de las más demandadas.

En este caso, no se observan diferencias en función del sector o tipología de empresa en la valoración de las competencias del graduado en Pedagogía. Su desarrollo depende, en gran medida, de la formación que se imparte en la universidad, pues el nuevo modelo de educación superior, donde hoy formamos a los titulados universitarios, se basa en un enfoque de enseñanza-aprendizaje por competencias. Entonces, formación y competencias, han de analizarse en conjunto, por cuanto el desarrollo de las segundas depende del planteamiento de la primera, y es este planteamiento otro de los ejes más destacados en el discurso de empleadores y responsables de formación.

7.3.4. Formación universitaria recibida por los graduados en Pedagogía

La calidad de toda propuesta de formación depende de la evaluación que se realice de la misma. Una formación que pretende responder a los objetivos de su planificación inicial debe poder adaptarse a las necesidades de los que se encuentran inmersos en ella, resultando eficaz, eficiente y, sobre todo, rentable.

En nuestro trabajo, la evaluación de la formación se ha realizado desde dos perspectivas distintas. La primera a través del grado de cumplimiento de las expectativas de estudiantes y egresados que participaron en ella, ya analizada con anterioridad. Y una segunda evaluación a partir de la valoración que realizan las empresas sobre la misma. No olvidemos que los procesos de cambio en el actual mercado laboral suceden a una velocidad que obliga a replantearse la utilidad de los conocimientos y habilidades de los trabajadores, resultando impensable que un profesional no modifique sus tareas y funciones (Tejada, 2007). Por ello es importante realizar evaluaciones sobre la formación que se proporciona a los futuros trabajadores, analizando su impacto, así como el grado en que responde a las necesidades que surgen en los diversos contextos profesionales. Lo que importa es el binomio formación-

empresa a fin de realizar una propuesta que se ajuste a ambos polos, para lo que se hace imprescindible la participación de todos los agentes implicados.

En estos términos, y habiendo referido ya la visión de estudiantes y egresados, recogemos como un eje de análisis central en el discurso de empleadores la consideración que le merece la formación recibida por los graduados en Pedagogía. Destacan dos puntos de interés a los que se les ha prestado especial atención. Por una parte, la demanda de una formación específica que les ayude a posicionarse en el mercado de trabajo; y por otra, la necesidad de una mayor especialización en el campo.

Con respecto a la falta de formación específica, valoran al pedagogo como un profesional "ambiguo", que adquiere a lo largo de su trayectoria académica conocimientos de carácter general sobre las diferentes áreas de su campo de trabajo pero que, en el mercado laboral, no es capaz de concretar. En la misma línea, el desconocimiento de las salidas profesionales, aspecto ya señalado por alumnos y egresados como una de las dificultades más destacables en su acceso al empleo, es también algo que recogen empleadores y responsables de formación como característico de este profesional (véase tabla 64).

Tabla 64: La formación específica en el Grado de Pedagogía

"En nuestro campo de trabajo es insuficiente la formación que traen de la carrera. Es una base que tiene un valor muy importante, que es el valor de una visión amplia. Yo creo que el pedagogo tiene pinceladas de muchos ámbitos. Eso para mí es muy importante, pero son pinceladas muy básicas, yo creo que hace falta más" (Org. 2).
"Yo no sabía nada... Sabía de todo y no sabía nada. A mí me ayudó hacer el máster, aunque luego tienes que tener iniciativa y aprender a buscar. La carrera es muy bonita, pero es muy global. Por eso creo que no nos demandan porque valemos para todo y no valemos para nada" (Org. 6).
"Una cosa en la que creo que no se nos forma en la universidad, con respecto al tema de la formación, es el sentido de conciencia profesional. Yo cuando salí me preguntaba: ¿para qué valgo? Nosotros mismos no sabemos muy bien dónde meternos o que funciones tenemos" (Org. 3).

A pesar de ser esta una cuestión que arrastra la Pedagogía desde sus inicios como campo profesional, la demanda de una formación más ajustada a los diversos contextos laborales que son propios del pedagogo obliga a la universidad a replantear el actual esquema de formación del título. La falta de conocimiento sobre ámbitos de trabajo,

salidas profesionales, principales funciones, competencias específicas o perfiles académico-profesionales, ha de dejar de ser una constante en el discurso que se asocia a este profesional, algo que exige de modo reiterativo el mundo de la empresa, pero también los propios estudiantes y graduados. Esta es la principal razón para asociar los estudios de Pedagogía a la necesidad de una posterior especialización (véase tabla 65).

Tabla 65: La especialización en el Grado de Pedagogía

"…ahora con los grados es mucho más fácil la especialización porque a medida que vas avanzado vas eligiendo las asignaturas que quieres hacer por lo que es fundamental, y no sé cómo se puede hacer, que desde el inicio de la carrera los estudiantes sepan hacia qué sectores se pueden ir redirigiendo y las asignaturas que vayan eligiendo estén vinculadas a eses sectores" (Org. 4).
"Yo creo que la formación que reciben los graduados, que recibimos nosotros y que recibí yo, es una formación en la que aprendes mucho. Durante el grado aprendí muchas cosas, pero fundamentalmente me sirvió para saber que quería hacer. Entonces me sirvió para aprender un poquito de cada cosa y para decir: ¡quiero tirar por aquí! Y tomar la decisión de decir: ¡voy a hacer esto ahora! Y fue esa decisión la que me permitió insertarme" (Org. 1).

Consideramos necesario aclarar que hemos separado formación específica de especialización, aun siendo conscientes de que podrían definirse como sinónimos, por entender que el hecho de que un estudiante necesite de especialización una vez se ha graduado, como es el caso de los estudios de máster, no justifica la falta de contenidos específicos en la titulación de grado. Es más, la especialización, entendida como la perfección de capacidades y conocimientos, ha adquirido un valor importante en el mercado de trabajo por lo que puede ser una de las respuestas más acertadas a la falta de formación específica de este profesional. Sin embargo, plantear la especialización como respuesta a las carencias formativas de un título de grado (nivel 2 MECES) puede conducir a reducir el nivel propio de los estudios especializados (nivel 3 MECES), por lo que habrán de buscarse alternativas basadas en la modificación y replanteamiento de los programas formativos actuales pues este es, sin lugar a dudas, uno de los principales motivos para que estudiantes, egresados, empleadores, pero también la sociedad en general, carezca del conocimiento suficiente de esta figura profesional.

7.3.5. La Facultad y la mejora de la inserción laboral de los graduados en Pedagogía

Teniendo en cuenta las dificultades que, a nivel general, atraviesan los graduados universitarios para acceder al mercado de trabajo, y que en particular hemos comentado para el

graduado en Pedagogía, consideramos de enorme interés identificar aquellas recomendaciones que, implícita o explícitamente, los empleadores realizan sobre el Grado en Pedagogía. Estas, además, tienen sentido por cuanto contamos con empleadores y responsables de formación cuyas organizaciones se encuentran, geográficamente, próximas a la institución universitaria donde se imparte el título. En suma, colaboran con la misma en el desarrollo de las prácticas externas del alumnado y, por tanto, conocen el perfil académico-profesional con el que egresa.

La primera recomendación que identificamos, constante y reiterada a lo largo del desarrollo del grupo de discusión, es la necesidad de una mayor conexión entre la universidad y la realidad laboral (véase tabla 66).

Tabla 66: Conexión universidad-mercado de trabajo

"Que haya una comunicación más fluida porque los alumnos llegan y se encuentran con lo que hay y se sorprenden. Tengo que decir a favor que se dan cuenta de la aplicación que tiene la teoría. Pero creo que hay una desconexión enorme entre la universidad y la realidad del trabajo" (Org. 5).

La empresa considera que tiene mucho que aportar a la formación que se imparte desde la universidad, empujándola a establecer lazos entre ambas realidades. En esta línea, la participación de expertos que conecte la realidad laboral con los contenidos propios de la titulación constituye otra de las recomendaciones que realizan algunos de los empleadores (véase tabla 67).

Tabla 67: La participación de expertos en el curriculum académico

"Yo creo que cualquier profesional hoy en día, cuando nos llaman, o a mí por lo menos, las veces que me han llamado de la universidad vengo perfectamente a explicar a los alumnos la realidad, lo que yo vivo. Yo creo que en ese aspecto jamás he puesto ninguna pega cuando me han llamado para cualquier cosa de este tipo. No es que sepamos mucho, pero algo podemos aportar del trabajo que hacemos todos los días" (Org. 7).
"Yo creo que es algo que valoran muchísimo. Yo alguna vez también he venido a contarles lo que hago. Porque realmente es eso: como es tu trabajo, como lo desarrollas… Por qué le da una perspectiva distinta. Pues eso tú que trabajas en una empresa, tu que trabajas en e-learning, yo que trabajo en servicios sociales... Eso también les orienta y les permite acercarse a la realidad y a distintas perspectivas" (Org. 5).

Este contacto acaba por ser un aspecto fundamental para el alumnado, que identifica la formación específica en el grado como una de las mayores dificultades para su inserción laboral. A tal efecto, puede constituir una propuesta que acerque al alumnado a la realidad

que le espera en un futuro, aumentando también su conocimiento sobre los distintos contextos profesionales de la Pedagogía, una de las grandes problemáticas señaladas.

Otro elemento sobre el que hacen recomendaciones son las prácticas externas. Estas han de constituir el centro de cualquier propuesta que pretenda una nueva planificación formativa del Grado, en tanto constituyen un nexo directo entre el mundo educativo y el laboral (véase tabla 68).

Tabla 68: El Prácticum en los estudios de Pedagogía

"…para mi es fundamental lo que hablabais antes de las prácticas, es decir, organizarlas enfocarlas bien. Se trata de que en el momento en el que se encuentran finalizando el Grado, enfoquen el segundo Prácticum a sus expectativas profesionales de futuro. Y buscar un sitio idóneo porque muchas veces como no hay empresas a las que ir se va a cualquier sitio, y de cualquier manera, donde mucha gente acaba por quejarse" (Org. 3).
"Veo que viene mucho más preparada la gente que está haciendo Pedagogía, con un interés y una capacidad de absorber, el mes y medio que no es nada, y a veces no llega al mes y medio. Ahí sí creo que la universidad tendría que cambiar un poco el planteamiento del Prácticum porque cuando empiezan a estabilizarse y a entender cómo funciona la organización es cuando se tienen que ir" (Org. 5).

Por un lado, observamos una demanda sobre la extensión del período de Prácticum por no considerarlo suficiente para adaptarse a las dinámicas de la organización, y por otro, una mayor y mejor planificación de estas prácticas, lo cual no deja de ser esencial por cuanto estas valoraciones provienen de instituciones que constituyen el objetivo profesional de muchos graduados.

Asimismo, no olvidan el papel de los tutores de prácticas en la universidad, indicando que deben mostrar una mayor implicación por el alumnado que se encuentra cursando la materia de Prácticum (véase tabla 69).

Tabla 69: La tutorización del Prácticum

"La universidad te manda los alumnos y el tutor no suele ponerse en contacto contigo desde el día que te llama y te dice: ¿puedes asumir dos alumnos? o ¿puedes tres? Y después no te llaman ni para agradecer tu participación. Yo, por ejemplo, tengo una persona contratada que estuvo aquí de prácticas, y fue porque tenía actitud y conocimientos" (Org. 7).
"Yo creo que si estamos haciendo una acción formativa, las tutorías de prácticas, para mi muy importantes, tendrían que tener una dinámica, fluidez, reuniones, que te convoquen para analizar dificultades, posibles orientaciones…" (Org. 5).

Es necesario que el alumnado de prácticas se sienta apoyado por su centro universitario. Este apoyo debe darse en forma de comunicación directa con la organización en la que realizan

las prácticas, observando cómo se desarrolla el alumnado, cuáles son las dificultades a las que se enfrenta y si realmente se ajusta a sus expectativas profesionales. Esto es positivo incluso en la medida en que produce información sobre la calidad de la formación del grado, en tanto que permite analizar la falta de formación con respecto a algún área o si, por el contrario, se está formando sobre cuestiones que han perdido fuerza en el mundo laboral.

Además, y en sintonía con lo que hasta el momento hemos comentado, la planificación de los TFG a través de la realización del Prácticum constituye otra recomendación destacada por empleadores y responsables de formación, señalando que no se realiza una orientación consistente entre estas dos materias (véase tabla 70).

Tabla 70: La conexión del TFG con el Prácticum

"Hay alumnos que cursan las prácticas con nosotros y la tutora de la universidad, por pasión con algún tema, les dice: ¡recoged documentación sobre este tema! Y dices tú: pero esto no funciona así… Vienen con la idea de hacer un TFG sobre una realidad que no van a vivir. Es cierto que van a hacer un trabajo del cual pueden recoger mucha documentación, pero que no tendrá nada que ver con las prácticas. Nosotros les damos ideas, les decimos que, aunque recojan documentación, investiguen sobre otros temas que les proponemos, pero ellos nos dicen que ahí no pueden entrar" (Org. 3).

La materia de TFG se ha introducido en los nuevos títulos de grado con el objetivo de acercar más en profundidad al alumnado en un ámbito profesional concreto. A su vez, el Prácticum constituye también una de las materias de especialización por lo que una correcta conjunción de ambas reduciría muchas de las dificultades que perciben alumnos, egresados y empleadores en relación a la inserción laboral.

Por último, la necesidad de una mayor atención a las preferencias y expectativas profesionales del alumnado ocupa un lugar destacado en la valoración que realizan los empleadores (véase tabla 71).

Tabla 71: La orientación en los estudios de Pedagogía

"Orientar hacia una empresa, es decir, tú tienes tu grupo de empresas y viendo el perfil de tus alumnos los puedes orientar hacia las empresas que más se ajustan. Porque sabes dónde va a encajar mejor y puedes decidir qué es lo que va a hacer allí. Y yo creo que es muy importante no solo trabajar con empresas pequeñas sino también trabajar con empresas muy grandes porque creo que el futuro, o mucho del futuro, de esta gente va a estar allí" (Org. 1).

En este sentido, la orientación académico-profesional juega un papel fundamental en el diseño de itinerarios que respondan a las necesidades de los estudiantes. Los centros

de formación deben ayudarles a desarrollar sus intereses, habilidades y capacidades en función de sus expectativas de futuro. Y para ello, han de establecer un compromiso para la realización de acciones, particularmente orientadas a la formación e inserción laboral, que conduzcan a una correcta toma de decisiones en relación al perfil profesional deseado, favoreciendo su incorporación al mercado de trabajo.

A fin de cuentas, todo se reduce a una sola cuestión, aumentar el diálogo entre la universidad y el mundo de la empresa. A tal fin, habrá que afianzar relaciones y establecer nuevas alianzas, asegurando que los graduados puedan discurrir entre el mundo académico y el laboral sin percibir inconsistencias o tensiones que afecten a su profesionalización.

7.3.6. Retos de futuro para el profesional de la Pedagogía

Habida cuenta de todo lo anterior, hemos considerado importante identificar los desafíos que para este profesional sugiere el mercado de trabajo. En tal coyuntura, son dos los retos más destacados por empleadores y responsables de formación en relación al graduado en Pedagogía. De una parte, conseguir el reconocimiento social suficiente como para afianzar su figura profesional en los contextos laborales que considera como propios, y de otra, estar suficientemente preparado para poder diseñar un claro y consistente itinerario profesional que facilite su entrada en el mercado de trabajo.

Con respecto a la primera, el reto es principalmente de autoafirmación, saber ocupar el lugar que profesionalmente le corresponde. Este es, seguramente, el elemento que más presente ha estado en el discurso de empleadores y que, aludiendo a los desafíos, han señalado con mayor intensidad (véase tabla 72).

Tabla 72: El reconocimiento social de la Pedagogía

"Valorarnos y conseguir reconocimiento social. El reto es el tema del colectivo profesional y hasta que no nos sintamos como colectivo profesional creo que va a ser muy complicado" (Org. 3).
"La sociedad es la que más necesita a los pedagogos. Con el modelo de vida que llevamos…, las madres han comenzado a trabajar…, todos tenemos menos tiempo para cuidar de nuestros hijos…, y por muchas razones, e incluso las empresas, que es fundamental, yo creo que el pedagogo sería muy demandado" (Org. 7).
"Yo hablo de valorarnos más. No voy a ser hipócrita pero solo como pedagoga no me veo desarrollando bien mi trabajo. Ya no me valoro yo como para pretender que me valoren los demás. Igual primero empieza por nosotros…" (Org. 6).

El proceso de reconocimiento profesional de la figura del pedagogo en sus contextos más apropiados ha de ser una tarea progresiva y dependerá de la implicación

que la universidad, con la redefinición del título, y el mercado de trabajo, con la identificación de cada puesto de trabajo como propio de este profesional, demuestren con la cuestión. Hemos visto que empleadores y responsables de formación, vinculados al ámbito de la Pedagogía, valoran y son conscientes de la necesidad de este profesional en sus contextos. En similares términos, y por constituir su principal objetivo, no se espera menos de la institución universitaria, que deberá aumentar su implicación con el entorno más próximo, toda vez que puede proporcionar un conocimiento mayor a su alumnado acerca de su propio perfil profesional.

En relación con el segundo de los desafíos, que complementa al anterior, encontramos la necesidad de proporcionar, primero a alumnos y después a egresados, las herramientas suficientes como para diseñar un consistente itinerario profesional de futuro (véase tabla 73).

Tabla 73: El itinerario profesional de los graduados en Pedagogía

"Ser capaz de identificar a dónde quieres llegar. Yo creo que es muy importante. Al final, durante este tiempo que hemos tenido, tendimos siempre a lo mismo. Al final el objetivo es saber qué quiero hacer, con qué quiero trabajar, dónde quiero instalarme. Es evidente que la formación dura toda la vida, no termina con el título obtenido. La formación se adquiere a lo largo de toda la vida" (Org. 4).

A la hora de definir con claridad un itinerario profesional, la formación recibida juega un papel importante. Todos los aspectos que hasta ahora hemos analizado en el discurso de empleadores y responsables de formación (formación, competencias, reconocimiento, prácticas, orientación, entre otros) influyen de manera decisiva en la construcción de un determinado proyecto profesional. Es por ello que, para gestionar este asunto, es fundamental atender a las cuestiones previas. Una vez se hayan resuelto, la definición de un perfil profesional u otro dependerá exclusivamente del interés de cada sujeto, pues habrá recibido la formación necesaria y la orientación oportuna como para desarrollarse de forma autónoma.

7.3.7. Valoración general de empleadores y responsables de formación

Los empleadores, especialmente del ámbito privado, han aportado una visión directa de la situación académica y profesional del graduado en Pedagogía. Han destacado, entre otras cuestiones, aquellas cualidades o competencias que esperan de este profesional a la hora de su contratación, así como las dificultades que han percibido a la hora de recibirlos en sus organizaciones. Del mismo modo, hemos incluido la perspectiva del sector

público que, aunque más tenue, a través de sus valoraciones y expectativas ha realizado aportaciones interesantes que hemos recogido con nuestro análisis. Esta diferencia la atribuimos, fundamentalmente, a la escasa participación de las entidades públicas en el proceso de contratación laboral, impidiéndole emitir valoraciones sobre alguno de los aspectos que, por su naturaleza, sí gestionan las entidades de carácter privado. No obstante, tanto públicas como privadas, han demostrado su responsabilidad social y su compromiso con el desarrollo de la educación superior, hecho que hemos agradecido.

Este análisis pone de relieve la necesidad de seguir avanzando en el diálogo entre empresas y universidad, a fin de hacer efectiva la conjunción entre formación en conocimientos y puesta en práctica de habilidades y destrezas, que no es más que la base del EEES. Destacamos, como uno de los aspectos más positivos e importante, la coincidencia de perspectivas entre alumnos, egresados y empleadores, que es de esperar contribuya a diseñar estrategias compartidas que mejoren la empleabilidad del colectivo.

A nivel general, el discurso de empleadores y responsables de formación se ha centrado en temas ligados a la universidad, al mundo de la empresa, a las capacidades y competencias, a la orientación, pero en especial a dos dimensiones, la formación y el empleo, tal y como se muestra en la figura 12.

Figura 12: Términos más frecuentes en el discurso de empleadores



La identificación de los principales ejes del discurso nos ha permitido establecer y definir nuestra particular estructura de análisis. Y es de esta estructura de la que se han

derivado las principales conclusiones del grupo de discusión que, concretamente, ponen de relieve los aspectos que resumimos a continuación:

- Aparición de nuevas lógicas de contratación que se basan en contratos en prácticas o becas auspiciadas desde la universidad, como forma de reducir la inversión de las empresas en la contratación de titulados universitarios.
- Escaso reconocimiento social de la figura profesional del titulado en Pedagogía, demandando una mayor implicación del mundo académico y laboral a fin de establecer como propios aquellos contextos profesionales susceptibles de ser ocupados por el graduado en Pedagogía, demanda a la que se suman alumnos y egresados.
- Importancia del establecimiento de contactos, sobre todo a través de una correcta planificación y organización de prácticas externas, pues el capital social se ha constituido como uno de los recursos de acceso al empleo más efectivos.
- Necesidad de una formación más específica y una mayor especialización como respuesta a las carencias formativas del alumnado.
- Necesidad de aumentar el período de prácticas, realizando una planificación con tiempo suficiente para que el alumnado conozca a fondo la organización y pueda representarse como profesional dentro de la organización.
- Mayor desarrollo de competencias transversales, particularmente las relacionadas con el espíritu emprendedor y con la capacidad para adaptarse a nuevos entornos y situaciones, más aún si consideramos las condiciones del actual mercado de trabajo.
- Falta de orientación académica y profesional que sirva de apoyo al alumnado, a fin de diseñar un itinerario profesional ajustado a sus preferencias y expectativas de futuro.

En definitiva, la mejor propuesta de cambio se centra, como ya hemos apuntado, en el establecimiento de estrategias que fortalezcan el binomio universidad-empresa. Bajo este supuesto, hemos realizado un análisis de la percepción que el profesional de la

Pedagogía les merece a los empleadores de su entorno más próximo, contrastándola con la obtenida de estudiantes que finalizan el grado y de aquellos que ya tienen el título y han entrado en contacto con el mercado de trabajo. Consideramos igual de importante, en este recorrido, contrastar nuestro análisis y discutir nuestros resultados con los que aportan otros estudios, contribuyendo así a la investigación en el campo, objetivo principal de esta investigación.

7.4. DISCUSIÓN

Vamos, pues, con la discusión de resultados, comparando nuestros datos con los obtenidos por otros estudios. Su importancia radica en que nos permite auscultar diferentes perspectivas que fundamentan nuestro análisis, abriendo, además, nuevas vías de trabajo. Abordaremos aquellas cuestiones más importantes, destacando las relaciones existentes entre diferentes resultados, puntos de apoyo en los que situar nuestros datos, o divergencias que contribuyan al debate académico en torno a la cuestión que nos ocupa.

Partimos del objetivo principal de describir y analizar los diversos aspectos que configuran los comportamientos, situación, actitudes y opiniones de los graduados en Pedagogía por la USC, utilizando para ello la opinión de estudiantes, egresados, empleadores y/o responsables de formación. Y es la situación/percepción de estos tres sectores implicados la que, seguidamente, sometemos a discusión.

Atendiendo al perfil de los participantes, nos encontramos con una muestra que, principalmente, ha accedido a los estudios de Pedagogía por vocación (55.3%), y a una cierta distancia por cuestiones azarosas (19%), dato este último que coincide con la investigación realizada por Jiménez Vivas (2007) sobre los titulados en Pedagogía de la Universidad Pontificia de Salamanca (n=202), donde el 20% de los encuestados también habría cursado tales estudios por similares circunstancias.

Asimismo, para un 47.9% de los encuestados estos estudios constituyeron, en el momento de su elección, una segunda opción. No obstante, si recogemos los datos proporcionados por la ACSUG (2016) para los titulados gallegos (n=4687), la evidencia es que en su mayoría (73.33%) los estudios cursados habrían constituido una primera opción. Ahora bien, los datos desagregados que proporciona la misma agencia para todo el SUG, evidencian que la rama de conocimiento en la que se agrupan, además de otras, la titulación de Pedagogía (*Ciencias Sociales y Jurídicas III*), es la que revela niveles más

bajos de elección de los estudios como primera opción (65.03%), frente a la rama de Ingeniería y Arquitectura que obtendría los niveles más elevados (79.58%).

Ambos aspectos, motivo de elección y opción en la que situaron sus estudios, merecen una reflexión, que tal vez contribuya a fundamentar la decisión que actualmente motiva a los estudiantes a cursar el Grado en Pedagogía. Reflexión que, por su parte, merece ocupar un lugar en el conjunto de titulaciones de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas del SUG, en tanto que constituye un significativo indicador de calidad de la formación.

En lo que se refiere a la nota media de expediente, de nuevo los titulados en Pedagogía obtienen resultados más bajos que el resto del SUG. El nivel de alumnos con media de aprobado en nuestro estudio (71.2%) es superior a la media gallega (50.66%) e incluso a la media de la rama en la que se incluyen los estudios de Pedagogía (41.74%). Por su parte, la media de notable en nuestro caso (27.6%) tiende a la baja con respecto al total del sistema (46.46%) y al total de la rama (56.28%). En ambos casos, no alcanza el 3% el alumnado con media de sobresaliente.

A pesar de que una parte importante del alumnado de esta titulación no ha realizado los estudios por motivos vocacionales, en su mayoría, alumnos (88.3% volverían a cursar los mismos estudios) y egresados (71.4% se siente bastante o muy satisfecho) valoran en términos positivos la formación que han recibido. De nuevo el estudio de Jiménez Vivas (2007) recoge porcentajes similares al señalar que el 73.7% de los egresados se sienten globalmente satisfechos con su formación universitaria, sumándose a estos datos el estudio de Ruiz de Miguel y García de la Barrera (2013) sobre la inserción laboral de los titulados en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid (n=101) al señalar que un 60% de los estudiantes volverían a cursar la titulación.

Si analizamos la formación previa del graduado en Pedagogía por la USC, observamos que un 18.5% posee otros estudios, fundamentalmente, de formación profesional y grado. A diferencia de nuestros resultados, el estudio de Ventura y Martínez Olmo (2007) sobre la inserción laboral de los pedagogos de la Universidad de Barcelona (n=477), señala la existencia de estudios previos en un 40.4% de los casos, al igual que la ya citada investigación de Jiménez Vivas (2007), donde un 47.8% del alumnado habría escogido este grado al objeto de continuar su formación. Lo cual justifica los resultados anteriores, al contribuir a explicar porque encontramos

porcentajes tan elevados asociados a alternativas que no sitúan a la Pedagogía como una primera opción en la elección de los estudiantes de nuevo ingreso.

Con respecto a las expectativas de futuro, nuestro alumnado muestra una clara predisposición hacia la continuación de estudios (47.1%), resultado que coincide con los de la ACSUG (2016) en cuanto al porcentaje de egresados, en la rama donde se incluyen los estudios de Pedagogía, que tiene otra titulación una vez ha cursado el título (45.25%). También coinciden en la tipología de estudios realizados, siendo el de Máster el que alcanza mayores puntuaciones, concretamente un 64.20% en el caso de la ACSUG y un 62.7% en el nuestro.

Si analizamos los niveles de inserción laboral del graduado en Pedagogía, nuestro estudio, que aporta datos en función de la media de promociones del 2013 al 2018 en su primer, segundo, tercer y cuarto año de finalización de los estudios, informa de la media más baja de inserción laboral del colectivo de pedagogos si la comparamos con la que aporta el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2018), tal y como se recoge en la siguiente tabla.

Tabla 74: Inserción laboral de los pedagogos según datos del centro y MECD

	WEB DEL CENTRO	MECD (2018)
Universidad de Santiago de Compostela	X	59%
	Estudio 1º año de seguimiento: 33.7% 2º año de seguimiento: 45.8% 3º año de seguimiento: 53.4% 4º año de seguimiento: 58.4%	
Universidad Nacional de Educación a Distancia	X	57%
Universidad Complutense de Madrid	X	69%
Universidad de Burgos	X	60%
Universidad de Granada	X	54%
Universidad de La Laguna	X	62%
Universidad de Málaga	X	56%
Universidad de Murcia	X	61%
Universidad de Navarra	X	50%
Universidad de Oviedo	X	59%
Universidad de Salamanca	28.9% (2016)	50%
Universidad de Sevilla	X	56%
Universidad del País Vasco	X	70%
Universidad Autónoma de Barcelona	X	72%
Universidad de Barcelona	X	74%
Universidad de Girona	X	57%
Universidad de las Islas Baleares	X	65%
Universidad de Valencia	X	54%
Universidad Pontificia de Salamanca	X	27%
Universidad Ramon Llull	X	X
Universidad Rovira i Virgili	X	79%

Grado de inserción

Grado de inserción Estudio USC | Mayor inserción | Menor inserción

Aunque la inserción laboral de los graduados en Pedagogía por la USC, según los datos del MECD (2018), no está entre las más bajas, se encuentra a un nivel que debiera

mejorarse. En esta línea, la tasa de inserción que aporta el organismo estatal, con respecto a estos titulados, mejora de forma escasa, pero hace referencia al año 2014 y no especifica de cuánto tiempo han disfrutado desde que han finalizado los estudios hasta que han cubierto la encuesta, por lo que la media podría subir notablemente. Hecho que, además, explicamos si observamos la evolución en relación a la tasa de inserción laboral de nuestros graduados, que pasa de un 33.7% en el primer seguimiento a un 58.4% en el cuarto (donde participan más alumnos y han tenido más tiempo para encontrar empleo), observándose una correspondencia entre nuestros datos y los obtenidos por esta institución.

Si revisamos detenidamente la tabla, las titulaciones que presentan un mayor grado de inserción laboral se encuentran en las Comunidades Autónomas de Madrid, País Vasco, Cataluña, Islas Baleares y Comunidad Valenciana. Curiosamente, en estas comunidades están presentes los únicos tres colegios oficiales, el Colegio Oficial de Pedagogía y Psicopedagogía de las Islas Baleares, el Colegio Oficial de Pedagogos y Psicopedagogos de la Comunidad Valenciana y el Colegio de Pedagogos de Cataluña. Ello destaca la importancia que para la inserción laboral del colectivo tiene la puesta en marcha de iniciativas que impulsen la creación de colegios oficiales en las restantes comunidades autónomas, pues se trata del mejor modo de defender sus derechos en el ámbito laboral.

No obstante, hemos considerado oportuno analizar también, a nivel particular, que instituciones recogieron en su web de centro los indicadores relativos a la tasa de inserción laboral. Las nuevas titulaciones de grado, sometidas a procesos de verificación, seguimiento/modificación y acreditación, deben analizar la inserción profesional de los titulados que han formado, como un indicador de calidad del título universitario. En este sentido, solo la Universidad de Salamanca recoge este dato, siendo una de las tasas más baja de afiliación a la seguridad social (28.9%), tasa que se explica por cuanto ha sido publicada en el 2016 y hace referencia a las promociones en su segundo año de egreso, cuando los datos que recoge el citado organismo en 2018 se refieren a las promociones que egresaron en el 2014. Destaca, incluso, que esta universidad realiza un informe sobre la inserción laboral del titulado según tipología de contrato, tipo de jornada y grupo de cotización, dato que recomienda al resto de universidades a considerar la inclusión de esta tasa. De igual modo, es de señalar que la Universidad de Málaga referencia un apartado sobre la inserción laboral de sus titulados donde, aunque no recoge tasas, establece tres ejes sobre

el establecimiento de protocolos de actuación conjunta con los centros de la universidad, el establecimiento de procesos de colaboración con empresas y acciones específicas dirigidas a alumnos y titulados de la universidad.

Para profundizar en estos datos, realizamos una comparativa (véase tabla 75) de los resultados de nuestro estudio con aquellos que también han analizado la inserción laboral de los titulados en Pedagogía en sus respectivas universidades (Ruiz de Miguel y García de la Barrera, 2013; Ventura y Martínez Olmo, 2007), con el desarrollado por la ANECA (2004) sobre la población de graduados en Pedagogía a nivel estatal (n=496) y con los resultados que aporta la ACSUG (2016), tanto de forma global con el total del SUG, como en la rama de conocimiento donde se incluye el título de Grado en Pedagogía y los afines al mismo.

Tabla 75: Comparativa de estudios sobre inserción laboral de los pedagogos

	Estudio USC Promociones 2013-2016	Ruiz de Miguel y García de la Barrera (2013) Promociones 2006-2012	Ventura y Martínez Olmo (2007) Promociones 2001-2003	ACSUG (2016) Promociones 2011-2012		ANECA (2004) Promociones 1998-2003
				Rama sociales y jurídicas III	Total SUG	
Situación laboral	33.7% trabaja 66.3% no trabaja	67.2% trabaja 32.8% no trabaja	86% trabaja 14% no trabaja	60.1% trabaja 39.9% no trabaja	67.5% trabaja 32.5% no trabaja	74% trabaja 26% no trabaja
Tipo de contrato	72% contrato temporal 3.9% contrato indefinido	36.5% contrato indefinido 42.3% contrato temporal	84.8% contrato temporal 13.9% contrato indefinido	42.9% contrato temporal 37.9% contrato indefinido	41% contrato temporal 39.5% contrato indefinido	54% contrato temporal 39% contrato fijo
Tipo de jornada	36% tiempo parcial 36% por horas 28% tiempo completo	-	-	52.5% tiempo parcial 47.5% tiempo completo	71.3% tiempo completo 28.7% tiempo parcial	-
Salario	70.8% menos de 650€ 20.8% entre 651-900€	90.5% menos de 600€	49.4% menos de 600€ 33.3% entre 601-1000€	30.9% menos de 500€ 39.3% entre 500-1000€	15.4% menos de 500€ 37.9% entre 500-1000€ 28.7% entre 1001-1500€	-
Tiempo	24% menos de 3 meses 24% entre 3-6 meses 36% entre 6-12 meses	15.18 meses tiempo medio	78.2% menos de 3 meses	16.1% menos de 3 meses 15.9% entre 3-6 meses 12.4% entre 6-12 meses 55.6% más de 12 meses	25.5% menos de 3 meses 13.3% entre 3-6 meses 16.3% entre 6-12 meses 44.9% más de 12 meses	30% menos de 3 meses 22% entre 3-6 meses 18% entre 6-12 meses
Ámbito	60% educación	40.4% empresa 25% social 19.2 escolar	65% educación	-	-	28.4% empresa 26.9% educación
Funciones	76%	82.4%	53.1%	74.6%	81.7%	76%

Asumiendo que se han utilizado clasificaciones diferentes, recogemos para cada una de las variables seleccionadas (situación laboral, tipología de contrato, tipo de jornada

laboral, salario, tiempo medio para encontrar un empleo, ámbito de trabajo y la correspondencia entre las funciones y la titulación) los porcentajes más representativos.

A nivel general, los datos evidencian que, a excepción del grado en Pedagogía de la USC, los egresados de las restantes universidades se encuentran trabajando, oscilando entre el 67.2% de la Universidad Complutense de Madrid y el 86% de la Universidad de Barcelona. Sin embargo, nuestro porcentaje recoge a los egresados en su primer año en el mercado de trabajo y los estudios que hemos utilizado como comparativa analizan promociones que han finalizado sus estudios y han tenido más margen de tiempo para acceder al mercado de trabajo. En estos términos, si consideramos el último seguimiento realizado (58.4%, tabla 74) vemos que el porcentaje de graduados empleados supera al de desempleados. Por ello, será un dato a considerar en la comparativa que realizamos y, por tanto, influye en la interpretación de nuestros resultados.

En cuanto al tipo de relación con la empresa, a diferencia de la Universidad Complutense de Madrid, el contrato temporal es el que predomina entre graduados y empleadores. Esta relación únicamente podemos especificarla en el contexto gallego pues solo la ACSUG (2016) aporta datos que nos permiten realizar comparaciones. Así, el contrato a tiempo parcial es la tipología más presente en nuestro estudio y en la rama de *Ciencias Sociales y Jurídicas III* del referido estudio. En esta línea, resulta interesante que para el total de titulados gallegos se invierta notablemente el tipo de jornada, destacando como predominante el contrato a tiempo completo (71.3%). Esto parece indicar que la situación de los titulados gallegos es notablemente más positiva que la de los titulados en la rama de conocimiento donde se incluye la titulación de Pedagogía, puesto que el contrato a tiempo completo no alcanza el 48% de los casos.

De la misma forma, el salario medio de estos titulados no supera, en la mayor parte de los casos, los 650 euros, a excepción del total del SUG, que sitúa entre los 500 y 1000 euros al 37.9% y entre los 1000 y 1500 euros al 28.7% de sus egresados. Asimismo, los resultados relativos al tiempo medio necesitado para acceder a un empleo no son más alentadores, extendiéndose más allá de los 12 meses para la mayor parte de los encuestados.

No obstante, son las últimas cuestiones las que destacan los aspectos positivos en la inserción laboral del graduado en Pedagogía. Concretamente, al analizar el ámbito de trabajo, así como la correspondencia entre las funciones y los estudios realizados, observamos una relación directa entre la titulación y el desempeño profesional.

Situando el análisis en el contexto gallego, lo que aparece es que la rama de *Ciencias Sociales y Jurídicas III* se encuentra por debajo de la media establecida para la población general de titulados gallegos en cada una de las variables seleccionadas. Así, son menos los titulados en esta rama que se encuentran en situación de empleo, presentan contratos temporales en un porcentaje superior, el tipo de jornada es notablemente menos estable, el salario es muy inferior a la media, necesitan más tiempo para acceder a un empleo y la correspondencia entre funciones desempeñadas y perfil formativo es inferior a la establecida para el total de la población de titulados en la comunidad. Entendemos, pues, que el titulado en Pedagogía presenta peores condiciones laborales que los graduados en el SUG. Además, los datos que aporta nuestro estudio en relación a los titulados en Pedagogía, en ninguno de los casos mejora los niveles que establece la ACSUG (2016) para cada una de las variables. Recordamos que nuestros datos corresponden a promociones que no han dispuesto del tiempo suficiente para su desarrollo profesional y la mejora de sus condiciones laborales. Ello no es óbice para abrir vías de reflexión o analizar la posibilidad de establecer estrategias y priorizar líneas de trabajo que mejoren la empleabilidad del colectivo.

Son las anteriores notas las que facilitan el análisis de las dificultades que los egresados de nuestro estudio perciben en su inserción laboral. La falta de experiencia laboral constituye el mayor problema al que se enfrentan los graduados a la hora de acceder al mercado de trabajo. Esta cuestión también ha sido recogida por Alonso et al. (2009) identificándola como uno de los elementos más influyentes en el acceso al empleo, pero también por la OIT (2005), al destacar la importancia de reconocer determinadas actividades como experiencia laboral previa para mejorar las oportunidades de inserción. Este es el caso de determinadas acciones de educación no formal (movilidad, voluntariado, asociacionismo, o emprendimiento social) que han demostrado incidir en el desarrollo de competencias esenciales para la inserción laboral de los jóvenes, constituyendo una buena forma de adquirir la ansiada experiencia profesional (Santos Rego, Lorenzo, y Vázquez, 2018). Además, los graduados que participaron en el estudio de la ACSUG (2016) en la rama de conocimiento a la que nos hemos venido refiriendo identifican como el factor más importante para encontrar un empleo la experiencia laboral relacionada con los estudios (4.47 sobre 5). En tal sentido, no es posible entender la experiencia laboral, al menos de un modo exclusivo, como la posesión de un determinado bagaje profesional que, incongruentemente, se exige a los recién graduados como requisito de acceso al empleo ya que, para poder adquirirla, necesitan de oportunidades de trabajo, que no se le ofrecen por cuanto no cumple el propio requisito. Por

ello, ha de transformarse esta experiencia, exigiendo a la institución universitaria un papel activo, no solo en el acceso del graduado a su primer empleo a través de la orientación oportuna o ayudándole a tejer redes de contactos, sino estableciendo convenios con empresas para la realización de contratos en prácticas o, simplemente, de actividades cuya remuneración suponga una experiencia laboral acreditada. Sin duda, tal aspecto acabará repercutiendo en un mayor desarrollo de competencias propias del perfil formativo-profesional de este graduado, pero también de aquellas competencias transversales que los estudiosos (González & Wagenaar, 2003; Rychen & Salganik, 2003) sitúan como prioritarias en el proceso de selección que realizan los empleadores.

Teniendo en cuenta la importancia que se está concediendo al desarrollo de competencias transversales (Rodríguez Esteban y Vieira, 2009), hemos considerado oportuno analizar la correspondencia entre las competencias identificadas por los estudiantes/egresados y empleadores de nuestro estudio con las identificadas por los titulados en Pedagogía a nivel estatal y con las identificadas por los graduados gallegos en el área de *Ciencias Sociales y Jurídicas III* (ver tabla 76).

Tabla 76: Comparativa de competencias transversales según estudio

ANECA (2004)	ACSUG (2016)	Estudiantes y egresados USC (2013-2018)	Empleadores USC (2017)
Competencias interpersonales			
	Capacidad de trabajo en equipo	Capacidad de trabajo en equipo	Capacidad de trabajo en equipo
Capacidad crítica y autocrítica	Pensamiento crítico	Pensamiento crítico	
Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos			
Habilidades interpersonales			
Compromiso ético			
Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional			
Competencias instrumentales			
Capacidad de análisis y síntesis	Capacidad de análisis		Capacidad de análisis y síntesis
Organización y planificación	**Capacidad de planificación, coordinación y organización**	**Capacidad de planificación, organización y coordinación**	**Capacidad de organización y planificación**
Comunicación oral y escrita en la lengua materna	Capacidad de comunicación oral/escrita		
Resolución de problemas y toma de decisiones	Capacidad para resolver problemas	Capacidad de resolución de problemas	
Competencias sistémicas			
	Capacidad de trabajo independiente		
	Capacidad para aprender		Especialización
	Conocimientos prácticos en su campo		Capacidad para aplicar los conocimientos a la práctica
Adaptación a situaciones nuevas	**Adaptabilidad**	**Capacidad de adaptación a nuevos entornos**	**Capacidad de adaptación a nuevas situaciones**
	Capacidad de trabajo bajo presión		
	Motivación	Motivación para el éxito	
	Capacidad para asumir nuevas responsabilidades	Capacidad de asumir responsabilidades	

Curiosamente, los tres colectivos de nuestro estudio (estudiantes, egresados y empleadores), junto con los trabajos de la ACSUG (2016) y la ANECA (2004), coinciden

en identificar como competencias fundamentales en el desarrollo profesional, la capacidad de planificación, organización y coordinación, y la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones; competencia importante, esta última, por las condiciones laborales que caracterizan el mercado de trabajo.

Por su parte, entre las menos desarrolladas destaca la capacidad para emprender, evidenciando una carencia formativa en relación al desarrollo de habilidades que tienen que ver con la iniciativa y la destreza para poner en marcha actividades, acciones y proyectos innovadores. En la misma línea, estudios como el de Ferrer-Cerveró et al. (2014), García Carrasco (2015), Marina (2010) y Viera et al. (2008), ponen de manifiesto como competencia esencial para los graduados universitarios el desarrollo de capacidades y habilidades relacionadas con el emprendimiento (Lorenzo, Civila, y Fernández-Salinero, 2015). Nos encontramos ante una competencia compleja que integra variables culturales, sociales, psicológicas y económicas, de importancia para el acceso al mercado de trabajo y que se entiende como una capacidad transversal en la formación de profesionales interdisciplinares y, según De Bono (1996), como un mecanismo de cambio en el paradigma educacional. Por tanto, emprender y fomentar el espíritu de iniciativa han de convertirse, y así lo recogen Ventura y Martínez Olmo (2007) para los graduados en Pedagogía de la Universidad de Barcelona, en importantes preocupaciones de la educación superior, mejorando las posibilidades de empleo de los graduados, cada vez más llamados a crear puestos de trabajo y no limitarse a buscarlos.

Una vez hemos comentado y contrastado nuestros datos acerca de las competencias transversales, consideramos necesario descender al nivel de las competencias específicas en tanto ocupan un lugar importante en el perfil profesional del graduado en Pedagogía. En este sentido, y por cuanto el informe de la ANECA (2004) *Libro Blanco. Título de Pedagogía y Educación Social* constituye el principal documento-guía en la definición de los títulos de graduado en Pedagogía en España, procedemos ahora a realizar una revisión de las competencias específicas establecidas por dicho informe para este titulado y las adquiridas por los graduados de nuestro estudio. En ambos se ha analizado la valoración de los graduados en relación a este grupo de competencias, la ANECA en términos de si son consideradas esenciales, irrelevantes o complementarias, y en nuestro caso en términos de importancia concedida

para el desarrollo profesional. A continuación, la tabla 77, recoge la comparativa realizada entre los dos trabajos.

Tabla 77: Comparativa de las competencias específicas

ANECA (2004)	EGRESADOS USC (2013-2018)
1-Conocer y contextualizar los sistemas educativos y formativos actuales. 13-Conocer la legislación educativa.	1-Conocimiento del mundo educativo y laboral.
3-Conocer las bases teóricas y epistemológicas de los procesos educativos y formativos. 5-Conocer los fundamentos teóricos y metodológicos de la medición educativa. 8-Conocer los principios y fundamentos de atención a la diversidad. 9-Conocer los fundamentos y principios de la teoría del currículum. 11-Conocer los métodos y estrategias de la investigación educativa. 14-Conocer los fundamentos del diseño y uso de los medios, recursos y posibilidades de las tecnologías educativas.	2-Comprensión de referentes teóricos, históricos, culturales, etc. que conforman las situaciones educativas.
2-Conocer los procesos históricos de los sistemas. 10-Conocer las teorías, modelos y programas de formación del profesorado.	
17-Diseñar y aplicar técnicas e instrumentos de diagnóstico.	3-Diagnóstico de necesidades educativas de las personas y organizaciones.
6-Conocer las bases del desarrollo humano -teorías evolutivas y socioculturales. 12-Conocer las fuentes relativas al trabajo pedagógico en sus diversos ámbitos.	4-Comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y su incidencia en la formación de las personas.
	5-Identificación de problemas educativos y elaboración de propuestas de mejora.
	7-Diseño de medios/recursos educativos adaptados a las necesidades educativas.
15-Diseñar programas de intervención, orientación y formación adaptados. 18-Participar, asesorar y gestionar en las organizaciones la planificación, desarrollo y evaluación de planes de formación. 24-Diseñar recursos didácticos, materiales y programas de formación.	6-Diseño de planes, programas y acciones adaptadas a distintos niveles del sistema educativo. 8-Diseño de planes, programas, propuestas innovadoras de formación y desarrollo de profesionales.
	9-Desarrollo de estrategias y técnicas para promover la participación y dinamización de grupos.
7-Conocer los modelos, principios y enfoques de la orientación educativa.	10-Aplicación y desarrollo de estrategias y técnicas de orientación en procesos educativo-formativos.
21-Promover, planificar y dirigir la implantación de procesos y modelos de gestión de la calidad.	11-Desarrollo de modelos y procesos de gestión de la calidad educativa y de la formación.
	12-Coordinación de intervenciones educativas con otros profesionales.
16-Evaluar programas de intervención y orientación psicopedagógica. 22-Evaluar procesos de orientación. 25-Evaluar recursos didácticos, materiales y programas de formación.	13-Evaluación de programas, planes, proyectos, procesos de enseñanza-aprendizaje y medios y recursos educativo-formativos.
4-Conocer los fundamentos y la metodología de evaluación. 19-Diseñar y desarrollar procesos de evaluación de programas, centros e instituciones y sistemas. 20-Evaluar programas, centros e instituciones y sistemas.	14-Evaluación de sistemas e instituciones educativas.
23-Diseñar y desarrollar procesos de investigación aplicados.	15-Realización de estudios prospectivos y evaluativos sobre características, necesidades y demandas pedagógicas.
26-Realizar guías didácticas sobre el uso de medios, materiales y tecnologías educativas. 29-Asesorar sobre el uso pedagógico de los medios didácticos.	16-Asesoramiento a personas y/o grupos en los procesos educativos y formativos. 18-Asesoramiento sobre el uso pedagógico de los medios y recursos educativos.
	19-Asesoramiento sobre la integración de las TIC en los procesos educativos y formativos.
	17-Orientación en el diseño de proyectos profesionales. 20-Apoyo en el uso de las estrategias idóneas en la búsqueda de empleo. 21-Diseño, desarrollo y evaluación de programas orientadores de inserción laboral.
27-Coordinar el diseño, aplicación y evaluación de programas y contenidos educativos.	
28-Colaborar y asesorar en la elaboración de recursos materiales, programas y contenidos educativos.	
30-Dirigir y gestionar centros de producción y difusión de medios didácticos.	
31-Realizar la gestión profesional de los recursos humanos, materiales y funcionales.	

Nivel de desarrollo

Mayor desarrollo Menor desarrollo

Es importante destacar que, además del nuestro, la ANECA, como principal agencia estatal de evaluación de la calidad, ha desarrollado el único informe que analiza la importancia concedida a las competencias específicas en el Grado en

Pedagogía desde su implantación. En términos generales, las competencias consideradas importantes por los graduados de nuestro estudio lo fueron también para los titulados a nivel estatal, a excepción de las competencias 16 y 18 que, la ANECA (2004), recogió como tales y que se vinculan al asesoramiento de personas o grupos en procesos formativos o al asesoramiento en el uso de medios y recursos educativos. Asimismo, la competencia 2, considerada de escasa relevancia para el desarrollo profesional por los graduados de la USC debido, en parte, a su carácter fundamentalmente teórico, recoge en realidad, varias competencias que la ANECA (2004) identificaba como importantes para la formación de este profesional (competencias 3, 5, 8, 9, 11, y 14).

A grandes rasgos, observamos que el Grado en Pedagogía de la USC establece un conjunto de competencias específicas que son de interés para el desarrollo profesional de sus graduados. Igualmente, son las competencias 2, 11, 14, 15, y 19 las que parecen tener una importancia menor, por lo que cabría esperar una reformulación de las mismas o su inclusión en alguna de las ya existentes. También encontramos un grupo de competencias que no se recogen en el documento guía elaborado por la citada agencia (competencias 5, 7, 9, 12, 17, 19, 20, y 21) y que elabora la USC de un modo específico para este título. Y es en estas competencias donde observamos otra importante novedad con respecto a las establecidas por el informe de la ANECA (2004), pues el plan de estudios de la USC recoge tres (3) competencias ligadas directamente al campo de la inserción laboral, justificando la aparición de la Pedagogía Laboral como ámbito consistente. En concreto, son la competencia 17, sobre la orientación en el diseño de proyectos profesionales, la competencia 20, sobre el apoyo en el uso de estrategias para la búsqueda de empleo, y la competencia 21, sobre el diseño, desarrollo y evaluación de programas orientadores de inserción laboral.

Del mismo modo, consideramos importante subrayar que las competencias específicas menos valoradas por los sujetos que participaron en el estudio de la agencia en 2004 (competencias 27, 28, 30, y 31), y que pretendían ser la orientación principal en la adaptación de las antiguas titulaciones a los nuevos títulos de grado, no están incluidas, al menos de modo explícito, en el plan de estudios del Grado en Pedagogía de la USC, configurándose así un programa formativo que responde a las necesidades profesionales identificadas por los sujetos de la muestra, que ya han egresado y se encuentran trabajando.

Finalmente, resta analizar en qué medida el uso de los recursos de acceso al empleo de los graduados en Pedagogía por la USC se relaciona con los recursos utilizados por graduados del mismo título en otras universidades españolas, por los graduados en Pedagogía en todo el Estado y por los graduados en Galicia, que dividiremos entre aquellos que conforman el grupo de titulaciones de *Ciencias Sociales y Jurídicas III* y el total de titulados del SUG. Asimismo, contrastaremos los datos obtenidos por otras investigaciones realizadas con muestras de graduados universitarios a nivel estatal, por cuanto la utilización de los recursos de acceso al empleo es, con frecuencia, una de las variables más analizadas en este tipo de estudios.

En lo que nos concierne, los graduados en Pedagogía de la USC señalan la utilización de cuatro recursos de acceso al empleo con mucha diferencia sobre el resto. Destacan internet (71.9%), que es el recurso que alcanza las mayores puntuaciones, seguido por los contactos personales (59.4%) y los anuncios de empleo (54.7%). Si analizamos los recursos más valorados por los egresados, en los estudios realizados con titulados en Pedagogía que hemos referenciado, los resultados son similares.

Así, en el estudio de Ventura y Martínez Olmo (2007), los métodos considerados más efectivos para acceder al empleo son los contactos personales (31%) e internet (31%). Lo mismo sucede en el trabajo de Ruiz de Miguel y García de la Barrera (2013) donde, por encima de los demás, destacan los recursos de internet (24.14%), prácticas previas (20.69%) y contactos personales (17.24%). Y lo mismo se pone de manifiesto en la investigación realizada a nivel estatal con el conjunto de titulados en Pedagogía (ANECA, 2004). Lo que allí se señala es que la red de contactos (43.6%) es la vía principal de acceso al primer empleo.

En el contexto gallego los datos son similares (ACUSG, 2016). De un lado, para la rama *Ciencias Sociales y Jurídicas III,* el recurso más utilizado ha sido la candidatura espontánea (4.08 sobre 5), seguido de internet (4.07) y de los contactos personales (3.33). Para el total del SUG, los recursos más empleados son internet (4.06), la candidatura espontánea (3.81) y los contactos personales (3.16). No obstante, es significativo que, en ambos casos, la vía principal hacia el primer empleo sean los contactos personales (17.23%), muy por encima de los restantes recursos, demostrando una efectividad mayor en la empleabilidad de los graduados. Asimismo, los resultados de nuestro estudio son más próximos al total del SUG que a la rama donde se ha incluido el título, informándonos

de que la afinidad entre las titulaciones que conforman la citada rama no implica una situación similar con respecto al empleo de sus graduados.

En línea con el trabajo de la ACSUG (2016), encontramos un estudio realizado en Cataluña por Pineda-Herrero et al. (2016), aprovechando los datos proporcionados por la AQU en sus informes sobre la inserción laboral de los graduados universitarios en dicha Comunidad Autónoma. Se recogen las titulaciones propias del ámbito de las Ciencias de la Educación (n=4801) y se realiza un análisis que aborda, entre otras cuestiones, los principales factores que intervienen en la inserción laboral de los titulados en educación. Pues bien, lo que se destaca son los contactos personales o familiares (44.1%) como la principal vía de acceso al trabajo, en tanto que casi la mitad de personas que se habían incluido bajo la categoría "bien insertados", creada por los investigadores en base a cuatro variables (situación laboral, salario, nivel de estudios, satisfacción laboral) han utilizado este canal.

Si analizamos los datos a nivel estatal, observamos de nuevo que el factor "redes sociales", o contactos personales, se identifica como uno de los recursos más influyentes en el acceso al empleo. A tal efecto, resulta de imprescindible referencia el *Barómetro de Empleabilidad y Empleo Universitarios* (Michavila et al., 2016), en el que se ha realizado el seguimiento laboral de 13006 graduados españoles, y donde se afirma que los contactos personales son clave en términos de empleabilidad, señalando que ocho de cada diez egresados habrían conseguido su empleo por medio de este recurso. Cuestión recogida en no pocas de las investigaciones realizadas sobre acceso al empleo de los graduados universitarios (INE, 2016; Parellada, 2015; Villardón et al., 2012).

Si bien es cierto que cabría esperar una investigación más intensa sobre la influencia del capital social en el acceso al empleo de los universitarios (Souto-Otero, 2016), desde luego no se espera de su influencia sobre el rendimiento académico, por cuanto es una cuestión que ya ha sido ampliamente abordada (Garbanzo 2007; Gargallo et al., 2011; Rayle & Chung, 2007; Strayhorn, 2006; Tejedor y García-Valcárcel, 2007). Ante tal coyuntura, y como ya hemos recogido en la valoración de empleadores y responsables de formación que han participado en nuestro estudio, es necesario desarrollar desde la institución universitaria competencias interpersonales que ayuden al estudiante a tejer, de forma sólida, una red de contactos que faciliten su acceso al empleo al término de sus estudios. Para ello pueden plantearse múltiples estrategias que incluyen, entre otras posibilidades, la realización de foros de empleo,

encuentros con organizaciones empresariales, jornadas sobre técnicas de búsqueda de empleo, o la creación de una base de datos sobre las ofertas de empleo en el entorno más próximo. Se lo que se trata, por supuesto, es de que la universidad continúe participando en la trayectoria académica de sus estudiantes una vez graduados.

Por otro lado, también observamos en nuestros graduados la utilización de vías más novedosas como es "internet". La utilización de este recurso ha aumentado por la simple razón de que ahí se aúnan ofertas de empleo incluidas y gestionadas por otros recursos. Este es el caso de las empresas de trabajo temporal, anuncios de trabajo en prensa, concursos/oposiciones, y becas de empleo, entre otras, gestionando ofertas de empleo que pueden consultarse por tal conducto electrónico. No puede extrañar que se haya convertido en herramienta donde es posible encontrar ofertas de empleo, con el valor añadido de poder candidatearse de un modo sencillo y rápido, facilitando además la filtración de la búsqueda según parámetros que el sujeto considere de interés. Así pues, dado el aumento de este recurso, sobre todo en nuestro estudio, plantemos la necesaria la intervención de la universidad, seleccionando aquellas ofertas de empleo recogidas en internet, pero también aquellas webs donde la información se actualiza con una frecuencia mayor o donde el egresado puede realizar búsquedas según sus preferencias profesionales. En la actualidad, las webs de los centros universitarios se han vuelto más dinámicas y dedican parte de su espacio, por ejemplo, a recoger becas y ayudas para los estudiantes, por considerar que contribuyen a su formación y reducen la inversión prevista, por lo que, bajo el mismo supuesto, estimamos oportuno dedicar un espacio a la recopilación de ofertas de empleo adaptadas al perfil profesional del graduado, contribuyendo a su acceso al mercado de trabajo y reduciendo la inversión, principalmente de tiempo que, como observamos, se extiende más allá de los seis meses para el 52% de los mismos.

En general, puede decirse que nuestros datos son sustancialmente más negativos que los aportados por otras investigaciones, hecho que se debe, en primera instancia y sin ninguna duda, al tiempo transcurrido entre la finalización de la carrera y la realización del estudio. En los trabajos que hemos identificado sobre la relación especifica entre formación y empleo de los graduados en Pedagogía, ninguno de ellos analiza la inserción laboral al año siguiente de la

finalización de los estudios, y menos aún desde un punto de vista longitudinal. En esta Tesis damos cuenta de datos que, contextualizados en la comunidad gallega, aportan precisión y se ajustan a las diferentes etapas que atraviesan estos graduados desde que obtienen el título.

Aun cuando acaban desempeñando funciones relacionadas con su perfil formativo, los graduados en Pedagogía no presentan buenas condiciones laborales, máxime si los comparamos con el resto de titulados gallegos o estatales. No obstante, hemos visto que los resultados del total del SUG correlacionan con los nuestros, en algunos aspectos, mucho más que la rama donde se ha incluido esta titulación, cuestión que sugiere la necesidad de realizar investigaciones contextualizadas en cada una de las titulaciones, por cuanto son programas formativos específicos, con sectores profesionales particulares, con vías de acceso al empleo muy diversas y con un reconocimiento socioprofesional de los mismos muy distinto, incluso entre títulos de la misma rama.

A estos efectos, el único informe y/o estudio sobre los titulados en Pedagogía que se haya detenido en el análisis de las competencias específicas de este titulado, incluyendo la valoración de las mismas por parte de los alumnos que ya han egresado, así como de la utilidad con la que las perciben para su desempeño profesional, es el *Libro Blanco. Título de Pedagogía y Educación Social* publicado por la ANECA (2004) y que ha permitido dar coherencia y solidez a muchos de nuestros resultados.

En definitiva, siendo cierto que a la universidad se le exige mucho, es indiscutible su papel como institución promotora de empleo. Los graduados y sus familias invierten recursos, no solo económicos, que esperan se transformen en un futuro empleo; esto es, depositan su confianza en la universidad a la espera de que esta apoye al estudiante en su transición al mundo del trabajo. Para ello es de vital importancia la información y orientación por parte de la universidad, tanto en la etapa educativa como profesional, de un modo continuo, permitiendo a estudiantes y profesionales, en cualquier momento de sus vidas, identificar sus capacidades, competencias e intereses, así como adoptar decisiones educativas, formativas y ocupacionales. Entendemos que la universidad ha sido siempre una institución centrada en el conocimiento, pero su entorno socioeconómico ha cambiado y, por tanto, además de una oportunidad constituye una necesidad participar en la construcción de entornos

formativo-profesionales adaptados a sus graduados, cumpliendo con su tradicional objetivo formador, pero asumiendo uno nuevo, la profesionalización del egresado, obligado a enfrentarse hoy a una de las más difíciles transiciones, que bien podríamos asociar con la tercera misión de la universidad, es decir, la transferencia de conocimiento a la sociedad.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CONCLUSIONES

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CONCLUSIONES

La realización de una tesis doctoral anima, en fase de presentación final, a conocer el grado de consecución de sus objetivos. Puede suceder, como es el caso, que los objetivos se hayan alcanzado pero que, en su desarrollo, hayan surgido otros nuevos que, además de ser asumidos, han abierto nuevas líneas de atención indagadora, por lo que consideramos deben ser también objeto de nuestra crítica. Sobre esa base, se han conformado una serie de aspectos sobre los que conviene reflexionar.

Es, pues, el momento de establecer las conclusiones del estudio. Desde el inicio, nuestro propósito se sitúo en el análisis de las circunstancias y condiciones que definen el proceso de inserción laboral de los graduados en Pedagogía por la USC, asumiendo todos aquellos elementos que pudiesen incidir de algún modo sobre el mismo. Así, hemos mostrado el alcance de los objetivos, justificado el uso del método y procedimientos, así como discutido los resultados más significativos. Por tanto, estamos en disposición de hacer las consideraciones de mayor calado, configuradas a partir de la opinión de alumnos, egresados y empleadores, pero también del enfoque teórico con la revisión y análisis de estudios, informes e investigaciones.

En este sentido, nos encontrado con un alumnado que, en su mayoría, ha accedido vocacionalmente al Grado en Pedagogía de la USC, a pesar de que exista un alto porcentaje que escoge estos estudios como una segunda opción. No obstante, la opinión del alumnado varía a medida que el grado se consolida en la Facultad de Ciencias de la Educación, hecho que sin duda contribuye a resolver uno de los principales obstáculos identificados por alumnos y egresados, a saber, la escasa definición de las salidas profesionales asociadas al título. De igual modo, aunque la casualidad también ha estado presente como "motivo" que ha llevado al alumnado a cursar estos estudios, se observa que su presencia disminuye con el desarrollo progresivo de la titulación.

Con todo, el alumnado que cursa el título se muestra satisfecho con la formación recibida, siendo muchos los que volverían hacer los mismos estudios. Situación similar la observamos cuando han egresado y valoran de nuevo, en términos positivos, los estudios realizados. Sin embargo, también se han destacado algunos aspectos sobre los que cabría esperar mejores puntuaciones, pero cuya valoración se encuentra muy ligada

a la percepción de las escasas posibilidades que el mercado de trabajo les ofrece para emplearse.

Una vez han concluido sus estudios, son pocos los graduados que se encuentran trabajando, al menos en su primer año de egreso, lo que les anima a continuar su trayectoria académica buscando, sobre todo, una mayor especialización a través de estudios de máster. Y es que tampoco como estudiantes muestran una clara iniciativa por insertarse en el mercado de trabajo. La preferencia por continuar con los estudios está relacionada con el hecho de no sentirse lo suficientemente preparado como para emprender en el terreno laboral, aspecto señalado tanto por alumnos como egresados. A su vez, esta autopercepción, se vincula con los más destacados sectores de referencia para este titulado que, en su mayoría, pertenecen al empleo público, haciendo de las oposiciones y concursos sus principales canales de acceso. Canales que como estudiantes manifestaron no conocer lo suficiente y como egresados no haber utilizado, consecuencia fundamental de la utilidad con que se perciben.

De forma más concreta, son los tradicionales ámbitos de Pedagogía Escolar y Pedagogía Social a los que con mayor intensidad el egresado en Pedagogía dirige sus esfuerzos. Tanto es así que la "Educación" es el sector profesional que mayor número de graduados emplea. También surgen nuevos puestos de trabajo ligados a los ámbitos emergentes de Pedagogía Laboral y Pedagogía Familiar, que favorecen el empleo de algunos graduados. Pierde fuerza, por el contrario, el ámbito de la Educación Especial, consolidado ya como otro de los clásicos en el campo de la Pedagogía, pero que ha perdido presencia en el Grado de Pedagogía de la USC tras la reforma de las titulaciones.

Al mismo tiempo, nos encontramos ante un título cuyos índices de graduación, al año siguiente de haber finalizado los estudios, son particularmente bajos. Y para los que ya han concluido, la tasa de inserción laboral tampoco es la esperada. La escasa empleabilidad de estos titulados presenta un fuerte componente estructural, ligado directamente al reconocimiento social del pedagogo como profesional. Tanto graduados como empleadores coinciden en que el reconocimiento social constituye uno de los factores que más afecta a este profesional, demandando una mayor implicación del contexto, fundamentalmente académico, pero también laboral, en aras

al establecimiento como propios de aquellos ámbitos profesionales para los que se está formando.

En el caso de los que sí encuentran empleo, sus relaciones contractuales se basan en la temporalidad, trabajando por horas o a tiempo parcial. No obstante, y a pesar de que, como ya hemos señalado, el de la educación sea el ámbito que más graduados emplea, también las funciones desarrolladas parecen corresponderse con lo propio del pedagogo. Hecho que es matizable por cuanto manifiestan un desconocimiento generalizado de las salidas profesionales vinculadas a los distintos perfiles del titulado en Pedagogía; responsabilizando directamente a su universidad, por considerar que no le ha proporcionado información suficiente sobre las mismas.

En cambio, la universidad ha incidido sobre otros aspectos que demuestran contribuir a la empleabilidad de sus graduados. En concreto, aquellos vinculados al propio desarrollo personal, pero también a competencias como la adaptación a nuevos entornos, trabajo en equipo, resolución de problemas y asunción de responsabilidades. Se trata, además, de competencias que, por su carácter transversal, son fundamentales en el desarrollo profesional. A estas, los graduados suman aquellas de carácter más específico, valorándolas muy positivamente en términos de utilidad para su actual empleo. En este sentido, el diseño del catálogo de competencias específicas por parte de la Facultad de Ciencias de la Educación de la USC para el graduado en Pedagogía parece responder a las necesidades profesionales de sus egresados. Lo que importa es que dicho diseño sirva de apoyo a la mejora de las dificultades más destacadas por alumnos y egresados, caso de la ya mentada necesidad de proceder a la clarificación de las propias salidas profesionales. Si los graduados valoran positivamente la adquisición de estas competencias, lo ideal es usarlas para identificar de un modo prístino los contextos de acción donde cada una acaba por desarrollarse, pues es indiscutible que la competencia adquiere su sentido en el momento en que se muestra, es decir, cuando conocimiento y acción se integran y fusionan en la práctica.

A pesar de lo anterior, observamos una competencia sobre la que no solo reconocen su falta de preparación, sino que, al parecer, tampoco la universidad ha contribuido a desarrollar, esto es, su capacidad para emprender. Tal aptitud, identificada como esencial en el acceso al empleo, no ha de confundirse con la disposición de un sujeto para autoemplearse sino que ha de entenderse como la habilidad para promover

nuevas actividades, poner en marcha acciones, desarrollar ideas innovadoras o –lo que es nuclear en nuestro caso- saber diseñar itinerarios innovadores de inserción que respondan eficazmente a los objetivos profesionales, para lo que también se vuelve fundamental la identificación de las estrategias y medios más apropiados para ello; en definitiva, tener iniciativa y espíritu emprendedor. Este ha de ser un objetivo de la universidad, al que debe contribuir de un modo activo por cuanto el desarrollo de competencias transversales es una de las exigencias establecidas por el nuevo modelo de educación superior.

Al mismo tiempo, estudiantes y egresados insisten en la escasa contribución de la universidad en el desarrollo de ciertos elementos que consideran verdaderas dificultades para su inserción laboral. Así, la falta de información y formación específica, vinculadas directamente a la educación universitaria, son las dos dificultades más señaladas por el alumnado y sobre las que, por su naturaleza, cabría esperar una propuesta de la institución. Por su parte, la falta de experiencia laboral constituye la tercera dificultad con más influencia en la empleabilidad. Es por lo que se espera de la universidad un aumento de sus vínculos con el tejido empresarial, ayudando al alumnado a adquirir experiencia acreditada que aumente sus posibilidades de acceso a un puesto de trabajo. Y es aquí donde la educación no formal ha demostrado jugar un importante papel, y no solo por cuanto desarrolla competencias esenciales para el mercado de trabajo, sino por contribuir al desarrollo de capital social, que es fundamental para el alumnado. Como tal aspecto de interés, debemos considerarlo desde dos ópticas, a saber, como elemento al que escasamente habría contribuido la universidad, y como uno de los recursos que más utilizan nuestros graduados.

Creemos, por tanto, que ha de fomentarse un mayor acceso a la orientación e información, tanto en la etapa de formación como en la propiamente profesional, de forma continuada, permitiendo una mejor identificación de intereses y la consiguiente adopción de decisiones. La orientación ha de considerar un amplio espectro de actividades individuales y colectivas relacionadas con el intercambio de información, el asesoramiento, la evaluación de competencias, el apoyo, y el desarrollo de capacidades para la toma de decisiones y gestión de la carrera, entre otras; reconociéndola como una de las políticas activas que presentan un mayor impacto sobre la formación y el empleo de los titulados superiores. Así, universidades y

organizaciones empresariales deberían replantear su estructura situando la orientación académico-profesional como un importante pilar en su actividad. Esto mejoraría en las universidades el conocimiento que el alumno posee de sus posibilidades en el mercado laboral y le proporcionaría las herramientas para su afrontamiento. En las empresas, ajustaría los perfiles profesionales a las ocupaciones, optimizando procesos formativos más coherentes y aumentando la eficiencia de la organización.

Se debe agregar también que el acceso a determinados recursos que coadyuvan a la vinculación del estudiante con su futuro profesional se ha vuelto imprescindible, más aún si consideramos las actuales lógicas de filtración y contratación de titulados. En este sentido, la red de contactos, o capital social, se ha configurado como un recurso fundamental de acceso al empleo, aunque no solo para el graduado universitario. Empero, su utilización se encuentra influenciada por el grado de desarrollo de competencias interpersonales que facilitan al graduado la creación y gestión de una red de contactos propia. Vista su importancia, habrá que asumir desde la universidad la puesta en marcha de estrategias que, por un lado, promuevan el desarrollo de competencias interpersonales, y por otro, pongan en contacto al alumnado con las organizaciones empresariales de su entorno atendiendo a sus intereses profesionales. Su capacidad de gestión de su propio capital social puede verse optimizada mediante el encuentro con responsables de organizaciones y/o empresas.

Desde luego, también se espera de la universidad una mayor preocupación por la organización de la materia de Prácticum pues constituye el primer contacto profesional para muchos graduados y es básico que este contacto se plantee de tal modo que le permita construir sus propias relaciones profesionales. Lo cual implica recordar la necesidad de que, previamente, se haya preparado al alumnado para la realización de sus prácticas, sobre todo, definiendo objetivos y planificando actividades. No es casualidad que los propios empleadores se hayan detenido en el análisis de estas prácticas, proponiendo cambios sustanciales para su más eficiente planificación.

Pero la existencia de un gran número de ámbitos de trabajo asociados a este titulado provoca que hayamos identificado otros tantos perfiles profesionales, situándonos ante una de las limitaciones de nuestro estudio. A la hora de definir un conjunto concreto de perfiles para el profesional de la Pedagogía ha existido cierta dificultad como consecuencia de la información tan heterogénea que proporcionan los distintos estudios e informes sobre el tema, obligándonos a identificar un número de

perfiles que, aunque representativos, no son exclusivos del pedagogo. La existencia de múltiples clasificaciones, así como la definición poco clara de alguno de los perfiles, o si se prefiere, la falta de concreción del papel de este profesional en alguno de los ámbitos que considera como propios, justifica el escaso reconocimiento social destacado por empleadores y graduados.

Cabe señalar, además de la anterior, otra limitación, en este caso metodológica, que deviene en importante reto de futuro para este trabajo. El estudio realizado se ha fundamentado, sobre todo, en el uso de instrumentos de carácter cuantitativo. Sin embargo, el hecho de haber utilizado como instrumento cualitativo el grupo de discusión nos ha permitido observar la cantidad de información útil que puede obtenerse, de modo que un uso mayor de este tipo de herramientas podría aportar datos valiosos y respuestas a algunos de los interrogantes surgidos en la tesis.

Es indudable que la universidad tiene ante sí importantes retos, y no son pocos los que requieren de propuestas coherentes ante aspectos que alumnos y egresados han percibido como obstáculos en su proceso de inserción. La falta de experiencia laboral, de información, de relaciones o contactos personales o de formación específica, son algunos a partir de los cuales hemos diseñado propuestas de mejora, que no se agotan en el ámbito de la Pedagogía, sino que también se podrían tener presentes en otros programas formativos. Sería factible evaluar, empleando los mismos instrumentos, los planes de estudio de otras titulaciones, proporcionando información de la percepción de su alumnado, expectativas en relación al empleo, grado de inserción laboral, calidad del empleo obtenido y condiciones laborales, entre otros.

En general, hemos observado una incongruencia entre lo que el alumnado espera de su formación y lo que realmente le ofrece la universidad. Sus expectativas en relación a las posibilidades de inserción son bajas, denotando una mejorable preparación del alumnado en relación a su acceso al empleo. Al mismo tiempo, se percibe una escasa contribución de la institución sobre determinadas cuestiones que los graduados valoran como importantes para su empleabilidad. Ello revela la necesidad de poner en marcha acciones formativas de orientación e inserción laboral que aumenten las posibilidades de inserción del colectivo.

El análisis que hemos realizado de las principales dificultades que evidencian alumnos y egresados, así como la reflexión sobre el grado de influencia de las mismas en

su acceso al empleo, constituyen pilares fundamentales de este trabajo. Dicha interpretación se ha realizado a partir del marco perceptivo de alumnos, egresados y empleadores, identificando el siguiente conjunto de propuestas, algunas inequívocamente académicas.

Ahora bien, las propuestas no se plantean como soluciones únicas a los problemas más destacados, sino que giran en torno a los elementos positivamente referenciados por los distintos grupos de interés. Lo que se quiere decir es que lo verdaderamente importante es la reflexión realizada a partir de las oportunidades percibidas; es decir, se trata de diseñar propuestas de mejora en base a las dificultades y oportunidades que hemos señalado a partir del discurso de estudiantes, graduados y empleadores o responsables de formación. Reparando en las últimas, es justo reconocer a la universidad su contribución en lo que tienen señalado como los aspectos de mayor relevancia.

El elevado desarrollo en la universidad de competencias que importan, y mucho, en su inserción laboral, así como la percepción de que los estudios cursados han contribuido de un modo inequívoco a su desarrollo personal constituyen dos pilares fundamentales sobre los que apoyar algunas de las propuestas de cambio que requiere el título. Del mismo modo, se ha proporcionado la información necesaria sobre los principales recursos de acceso al empleo, hecho que confirman en su egreso al señalar el uso que han hecho de los mismos y también en las significativas correlaciones que se establecen entre uso de recursos y acceso al empleo.

Todos los aspectos señalados marcan posibilidades de cambio susceptibles de afectar a la realidad de alumnos y graduados, insinuando dimensiones sobre las que elaborar nuevas propuestas y abrir nuevas perspectivas. Así, lo apropiado pasa por pensar en dos grandes planes de futuro para optimizar las condiciones que caracterizan al graduado en Pedagogía. Por una parte, realizando intervenciones que contribuyan al cambio y mejora permanente del título que evaluamos, y por otra, planificando más estudios sobre la cuestión nuclear, a fin de proceder a un continuo evaluativo de las motivaciones y expectativas que modulan la representación de los graduados en Pedagogía sobre tema tan central como es el de su empleabilidad.

Tomando como referente las dimensiones con las que poder entroncar propuestas de cambio, es oportuno sugerir una serie de orientaciones comprometidas con la mejora de las condiciones y situación de este profesional. Lo que realmente

importa es reflexionar sobre los ejes de las citadas propuestas y observar en qué medida pueden ser, además de viables, objetivos de potencial transformación. Así, sin olvidar los elementos que, según las valoraciones de alumnos, egresados y empleadores, han configurado nuestro análisis, y recogiendo aquellos aspectos que, a nuestro criterio, mediatizan la realidad de los mismos, consideramos adecuada y pertinente la realización de las siguientes propuestas.

Ya que es en la universidad, en primera instancia, donde han de iniciarse dichas propuestas, partimos de la necesidad de promover la creación de estrategias institucionales proactivas hacia la inserción laboral en aras al fomento de la ocupabilidad del titulado en Pedagogía en los espacios que, por perfil formativo y profesional, le son propios. Ello implica, a su vez, lo que podría considerarse una segunda propuesta, suscitar la puesta en marcha de estrategias que conciencien de la necesidad de este profesional en el mercado de trabajo. En estos términos, ha de facilitarse la transferencia experiencial de otras universidades en relación a la adopción de estrategias facilitadoras de inserción laboral.

Para ello, y como tercera propuesta, ha de asumirse la responsabilidad de propiciar la mejora de la empleabilidad del alumnado a través del diseño y realización de estudios periódicos que tomen en consideración el vínculo existente entre formación y empleo. Sería deseable un profundo análisis de necesidades y tendencias del mercado de trabajo en relación a este profesional, a fin de proporcionar la mejor formación posible, pero también un análisis del plan de estudios del título a través de la percepción de alumnos, egresados y empleadores, pensando en garantizar su actualización.

Por más que nos hayamos centrado, sobre todo, en la situación laboral de nuestros graduados, es igualmente importante la recopilación de información relativa a la situación del mercado de trabajo, ofertas de empleo, becas de trabajo, prácticas en empresas y otras noticias de interés. En tal sentido, una de nuestras propuestas más destacadas se basa en la creación de un Observatorio Ocupacional en la Facultad de Ciencias de la Educación encargado de realizar estudios sobre la inserción laboral de sus graduados, entendiéndolo como una unidad técnica destinada al análisis de las tendencias del empleo de un sector específico, así como de los cambios que se producen en el mismo. Pero sus objetivos han de ser más ambiciosos, buscando 1) realizar

estudios e informes de inserción laboral, 2) recoger información sobre ofertas y becas de empleo, 3) establecer procedimientos y convenios entre la institución universitaria y empresas, y 4) identificar cualquier información que pueda ser de utilidad para los graduados.

La quinta propuesta se orienta en idéntica línea. Es preciso proporcionar el soporte que garantice la continuidad de los estudios sobre inserción laboral en la universidad, tanto en relación con los perfiles formativo-profesionales y competencias como con la presencia de estos en la configuración laboral del momento, contribuyendo, además, a identificar, conceptualizando y clasificando, las diferentes salidas profesionales del graduado en Pedagogía. Del mismo modo, y atendiendo a aquellos que parecen ser emergentes, es necesario definir los perfiles profesionales de este titulado, concretando funciones, competencias y posibles puestos de trabajo, entre otros, tratando de realizar un catálogo que ayude a dilucidar al máximo la figura profesional del pedagogo.

Por otra parte, teniendo en cuenta que el capital social se ha configurado como uno de los recursos de acceso al empleo más influyentes reconocemos, como sexta propuesta, promover al desarrollo de competencias interpersonales que le faciliten al alumnado la creación y gestión de su propia red de contactos. Así, son muchas las posibilidades de la universidad para incidir sobre la cuestión. Entre ellas destacan, como ya hemos visto, la organización de foros de empleo, encuentros con organizaciones empresariales, reuniones con antiguos alumnos y jornadas de técnicas de búsqueda de empleo, entre otras.

Por último, aun considerando la propuesta que más implicaciones tendría sobre las dificultades y oportunidades identificadas, creemos necesario modificar el plan de estudios del Grado en Pedagogía de la USC, contemplando ciertas especificidades que hemos observado durante la investigación. El reconocimiento de nuevos puestos de trabajo relacionados con los ámbitos de Pedagogía Laboral, Pedagogía Familiar, o TIC en educación, ha modificado el tradicional perfil profesional del pedagogo para el que actualmente se forma. Ahora bien, si queremos formar a un alumnado con mayor capacidad para emplearse, es necesario introducir contenidos que respondan a los nuevos ámbitos de trabajo y, por tanto, proporcionen competencias necesarias no solo para desarrollar de forma eficiente las funciones propias de cada puesto de trabajo, sino también para sentirse capaces de emprender y acceder a cada uno de ellos.

En síntesis, estas propuestas deberían entenderse como orientaciones de mejora y desafíos a considerar. Lo adecuado es verlos en perspectiva, realizando estudios al respecto, fundamentalmente por dos razones. La primera, porque permiten comprobar en qué medida introducen cambios y modifican la situación sobre la que se aplican, y la segunda, por cuanto sirven de base y guía para la elaboración de otras muchas orientaciones con vistas a su optimización. Es en este punto donde puede encontrarse el verdadero sentido de este trabajo, a saber, la construcción de la realidad percibida por estudiantes, graduados y empleadores, a fin de interpretarla y abrir nuevas vías hacia un proceso de renovación del conocimiento, en el que se identifican los aspectos que configuran su situación y se incluyen aquellos que puedan ser susceptibles de enriquecerla.

No obstante, lo anterior implica desarrollar una política educativa en clara conexión con la política de empleo. Ambas presentan considerables carencias en sus propuestas sobre formación para el empleo, por lo menos en lo que a contenidos pedagógicos y particularmente didácticos se refiere. Paliar esta carencia sugiere enmarcar dicha formación en un contexto compartido de similar consideración por parte de las políticas de educación y de empleo. La necesaria relación entre ambas ha de basarse en principios claros y objetivos bien definidos, contando con mecanismos que analicen y controlen los resultados académico-profesionales de los sujetos que el sistema aspira a formar en serio.

El carácter universal del aprendizaje y la investigación, al que obedece la internacionalización de la educación superior, no se está viendo fortalecido por los actuales procesos de integración política. Ha de reivindicarse la formación universitaria no sólo desde una perspectiva educativa, sino también económica, sociológica, empresarial y política, para lo que será necesario dotar a la formación de una estructura común que aúne todas sus dimensiones. Una concreción mayor de las relaciones entre política educativa y política de empleo supondrá un beneficio en la formación de los profesionales del futuro. De un lado, estableciendo mecanismos que permitan a las empresas trasladar sus necesidades a las universidades, generando así nuevos ejes de investigación. Y de otro, ajustando el aprendizaje a las exigencias reales del sector productivo, formando profesionales en un marco sólido y coherente con las demandas que se derivan de las necesidades del mercado de trabajo.

En definitiva, la Facultad de Ciencias de la Educación de la USC ha de sentirse animada a realizar estudios, a ejercer las funciones propias de un observatorio de empleo, respondiendo a las necesidades profesionales de sus graduados, así como a las recomendaciones de los propios empleadores, pero, sobre todo, y más importante, a tomar conciencia del lugar que ocupa y debe ocupar, diseñando un itinerario compartido en constante evolución que invite a participar en su construcción a alumnos, graduados, académicos y demás colectivos de interés. Hemos de ser capaces de re-diseñar un título con sentido pleno no solo en su contexto académico singular, sino en el conjunto de la educación superior. Ha sido la falta de reconocimiento profesional una problemática constante para pedagogas y pedagogos en el tejido social. Nuestro enfoque no es el de una educación totalmente supeditada al mercado de trabajo. Pero lo que no podemos olvidar es que los graduados esperan que su universidad les proporcione las herramientas necesarias para afrontar una de las etapas más compleja de sus vidas, la transición a la vida activa.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CONCLUSIONS

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CONCLUSIONS

The completion of a doctoral thesis provides the inspiration, during the final presentation phase, to find out the degree of achievement of its objectives. It may happen, as is the case, that the objectives are achieved, but during their development, new ones emerged. Therefore, in addition to being assumed, they have opened new lines of inquiry, for which reason we consider that they should also be the object of our attention. Based on this view, a series of aspects have been established on which we shall reflect.

The conclusions of the study are presented as follows. From the very beginning, our purpose was focused on the analysis of the circumstances and conditions that define the employment process of the USC graduates in Pedagogy, assuming all those elements that may somewhat affect it. The scope of the objectives was explained, the use of the method and procedures was justified, and the most significant results were discussed. Therefore, we are able to formulate broader considerations, derived from students, graduates and employers' opinions, but also from a theoretical approach including a review and analysis of studies, reports and research.

In this sense, we have encountered a student body that, for the most part, chose the USC Degree in Pedagogy as a vocation, despite the fact that there is a high percentage who choose this degree as a fallback career. However, students' opinion varies as the degree becomes established in the Faculty of Educational Sciences. This fact undoubtedly contributes to solving one of the main obstacles identified by students and graduates, that is, the poor materialization of career opportunities associated with the degree. Similarly, although chance also had a role to play, leading students to pursue these degree programs, it is observed that its role decreases as courses become progressively more advanced over the years.

All in all, students are satisfied with the received training, and new students enroll in the same courses year after year. A similar situation is observed after graduation, when they assess again, in positive terms, the courses taken. However, some aspects have also been noted, on which one would expect better scores, but whose assessment is closely linked to the perception of the limited opportunities that the labor market offers them in terms of employment.

Only very few graduates find work after completing their studies, at least in their first year after graduation, which encourages them to continue their academic path

seeking, above all, a greater specialization through master's degrees. Moreover, the reality is that students show no clear initiative to enter the labor market. The preference for continuing their studies is related to the fact that they do not feel sufficiently prepared to work, which is an aspect pointed out by both students and graduates. In turn, this self-perception is linked to the most important sectors of reference for these graduates which for the most part belong to public employment, the open competitions being their main access channels. As students, they indicate they do not know these channels enough, while as graduates they do not use them, a fundamental consequence of the perceived usefulness thereof.

More specifically, the graduates focus their attention on the traditional areas of School Pedagogy and Social Pedagogy. So much so that "Education" is the professional sector that employs the highest number of graduates. New jobs linked to the emerging fields of Work Pedagogy and Family Pedagogy have also been created, which favor the employment of some graduates. On the other hand, the scope of Special Education, already consolidated in the field of Pedagogy, is losing ground. Its presence diminished in the USC Degree in Pedagogy after the reform of the national curricula.

At the same time, this is a degree whose graduation rates, the year following the completion of studies, are particularly low. In addition, for those who have already graduated, the employment rate is lower than expected. The low employability of these graduates presents a strong structural component, directly linked to the social recognition of the pedagogue as a professional. Both graduates and employers agree that social recognition is one of the factors that most affects this professional, demanding greater involvement of the mainly academic, but also working context, in order to establish as their own the professional areas for which they are trained.

In the case of those who find employment, their contracts are temporary, working by the hour or part time. Nevertheless, and despite the fact that, as already pointed out, education is the area that employs the highest number of graduates, the functions developed seem to correspond to those of a pedagogue. This fact is nuanced, because they show widespread non-familiarity with the career opportunities linked to the different profiles of the graduates in Pedagogy, holding their university directly responsible for it, given that it did not provide sufficient information about them.

On the other hand, the university has had an impact on other aspects that prove its contribution to the employability of the graduates. Specifically, the aspects linked to personal development, but also to competencies such as adaptation to new environments, team work, problem solving, and assumption of responsibilities. It is also a matter of competences that, due to their transversal nature, are fundamental for further career development. In addition to these, the graduates have a number of more specific competencies, which are very positively assessed in terms of utility value for their current employment. In this sense, the design of the catalog of specific competences carried out by the USC Faculty of Education Sciences for the graduates in Pedagogy seems to respond to the professional needs of its graduates. What matters is that this design supports the improvement of the most important challenges for students and graduates, in the case of the aforementioned need to proceed to the clarification of their own career opportunities. If the graduates assess positively the acquisition of these competences, ideally, they should use them to identify the contexts of action where each is developed. It is indisputable that the competence acquires its meaning at the moment in which it is used, that is, when knowledge and action are integrated and merged into practice.

In spite of the above, there is a competence for which they not only acknowledge their lack of preparation, but the university has not contributed to develop either, i.e., their entrepreneurial capacity. Such aptitude, identified as essential in access to employment, should not be confused with the willingness of a subject to become self-employed. Instead, it should be understood as the ability to promote new activities, launch actions, develop innovative ideas or - what is vital in our case - know how to design innovative itineraries to enter the labor market and respond effectively to professional objectives. That is why, it is also essential to identify the most appropriate strategies and means to do so; in short, it refers to showing initiative and entrepreneurial spirit. This should be one of the objectives of the university, to which it must contribute in an active way, because the development of transversal competences is one of the requirements established by the new model of higher education.

At the same time, students and graduates insist on the scarce contribution of the university in the development of certain elements that they consider real challenges for their employment. Thus, the lack of specific information and training, directly linked to university education, are the two most important challenges for students and about which, by their nature, one could expect a proposal from the institution. On the other hand, the

lack of work experience is the third challenge with the most influence on employability. This is why the university is expected to increase its ties with the business network, helping students to acquire proven experience which should improve their chances of getting a job. This is where non-formal education has proven to play an important role, and not only because it develops essential competences for the labor market, but also because it contributes to the development of social capital, which is fundamental for students. This should be taken into account from two points of view, that is, as an element to which the university would have scarcely contributed, and as one of the resources most used by our graduates.

We believe, therefore, that access to guidance and information should be enhanced, both in the training and in the professional stage, on a continuous basis, allowing for a better identification of interests and for the subsequent decision-making process. Guidance should consider a wide spectrum of individual and collective activities related to the exchange of information, advice, assessment of competences, support, and the development of skills for decision making and career management, among others; thus, guidance would be recognized as one of the active policies that have a greater impact on university graduates' training and employment. Universities and business organizations should rethink their structure by placing the academic-professional guidance as an important pillar in their activity. In universities, this would improve students' knowledge on their opportunities on the labor market and would provide them with the necessary coping tools. In companies, it would adjust professional profiles to occupations, optimizing more coherent training processes and increasing the efficiency of the organization.

Moreover, the access to certain resources that contribute to students' connection with their professional future has become essential, all the more so, given the current logics of graduates' selection and hiring process. In this sense, the network of contacts, or social capital, has been configured as a fundamental resource for access to employment, although not only for the university graduate. However, its use is affected by the degree of development of interpersonal competences that make it easier for graduates to create and manage their own network of contacts. Given its importance, in the university context it will be necessary to assume the implementation of strategies that, on the one hand, promote the development of interpersonal competences, and on the

other, link students and business organizations and their environment, on the basis of their professional interests. Their ability to manage their own social capital can be optimized through a meeting with the heads of organizations and/or companies.

A greater concern for the organization of the Practicum subject is also expected from the university, since it constitutes the first professional contact for many graduates and it is essential for this contact to be set up in such a way that it allows them to build their own professional relationships. This implies remembering the need for students to be prepared in advance for their internship, above all, by defining objectives and planning activities. It is no coincidence that the employers focused on the analysis of this internship, proposing substantial changes for a more efficient planning.

But the existence of a large number of work areas associated with this degree leads to the identification of as many professional profiles, facing us with one of the limitations of our study. When defining a specific set of profiles for the Pedagogy professional, there has been a certain difficulty as a result of the heterogeneous information provided by the different studies and reports on the subject, forcing us to identify a number of profiles which, although representative, are not exclusive to the pedagogue. The existence of multiple classifications, as well as the imprecise definition of any of the profiles, or the lack of specificity of the role of this professional in any of the areas considered as their own, justifies the low social recognition pointed out by employers and graduates.

In addition to the previous limitation, another should be noted, this time of a methodological nature, which becomes an important future challenge for this work. The conducted study has been based, above all, on the use of quantitative instruments. However, the use of the discussion group as a qualitative instrument has allowed us to observe the amount of useful information that can be obtained, so that a greater use of this type of tool could provide valuable data and answers to some of the questions emerged throughout the thesis.

The university undoubtedly faces important challenges, and there are many that require coherent proposals regarding aspects that students and graduates have perceived as obstacles in their employment process. The lack of work experience, information, relationships or personal contacts, or specific training, are some of the starting points for which we have designed improvement proposals. These are not exclusive to the field of Pedagogy, but could also be present in other training programs. It would be feasible to assess, using the same instruments, the curricula of other degrees, providing information

on their students' perception, expectations regarding employment, degree of employment, quality of employment obtained, and working conditions, among others.

In general, we have observed an inconsistency between what students expect from their training and what the university really offers them. Their expectations in relation to the opportunities of employment are low, indicating an improved preparation of the students in relation to their access to employment. At the same time, there is a slight contribution from the institution on certain matters which graduates value as important for their employability. This reveals the need to implement training actions for guidance and job placement that increase the employment opportunities of the collective.

The analysis of the main challenges that students and graduates mention as well as the reflection on the degree of their influence on their access to employment are the fundamental pillars of this work. This interpretation has been carried out from the perceptive framework of students, graduates and employers, identifying the following set of proposals, some of which are unequivocally academic.

However, the proposals are not presented as unique solutions to the most outstanding problems, but rather focus on the elements positively referenced by the different interest groups. In other words, what is really important is the reflection made from the perceived opportunities, that is, designing improvement proposals based on the challenges and opportunities that we have identified from the discourse of students, graduates and employers or those responsible for training. Focusing on the last ones, it is fair to acknowledge the contribution of the university in what was designated as the most relevant aspects.

The high level of development of the competences that matter in the university context, for their employability, as well as the perception that the studied courses have contributed in an unequivocal way to their personal development constitute two fundamental pillars that support some of the proposals of change required by the degree. In the same way, the necessary information has been provided on the main resources of access to employment, a fact that they confirm at graduation when indicating the use they have made of them, and also the significant correlations established between the use of resources and access to employment.

All the mentioned aspects establish opportunities of change which are likely to affect students and graduates' reality, suggesting dimensions on which to elaborate new proposals and open new perspectives. Thus, the appropriate thing to do is to think of two great future plans in order to optimize the conditions that characterize the graduates in Pedagogy: on the one hand, by carrying out interventions that contribute to the change and permanent improvement of the degree under study, and on the other, by planning more studies on the subject, in order to proceed to a continuous evaluation of the motivations and expectations that modulate the representation of graduates in Pedagogy in terms of central themes such as employability.

Taking as reference the dimensions with which one is able to connect proposals for change, it is appropriate to suggest a series of guidelines aimed at improving the conditions and situation of these professionals. What really matters is to reflect on the approaches of the aforementioned proposals and to observe to what extent they can be, besides viable, potential transformation objectives. Thus, bearing in mind the elements that, according to students, graduates and employers' assessments, have shaped our analysis, and collecting those aspects that, in our opinion, obstruct their reality, we consider adequate and relevant to perform the following proposals.

Since it is in the university context where these proposals should be initiated, we start from the need to promote the creation of proactive institutional strategies towards employability in order to promote the placement of the graduates in Pedagogy in jobs which, by training and professional profile, belong to them. This implies, in turn, what could be considered a second proposal, giving rise to the implementation of strategies that raise awareness on the need for these professionals on the labor market. In these terms, the transfer of experience from other universities should be provided in relation to the adoption of facilitating strategies for employability.

To this end, and as a third proposal, the responsibility of promoting the improvement of students' employability should be assumed through the design and execution of periodic studies that take into consideration the link between training and employment. A deep analysis of the needs and trends of the labor market should be performed in relation to these professionals, in order to provide the best possible training, but also an analysis of the degree curriculum through students, graduates and employers' perception, thinking of ensuring its update.

Although we have focused, above all, on the employment situation of our graduates, it is equally important to gather information regarding the situation of the labor market, job offers, work grants, internships in companies and other news of interest. In this sense, one of our most noteworthy proposals is based on the creation of an Occupational Observatory at the Faculty of Education Sciences, in charge of carrying out studies on the placement of its graduates, understanding it as a technical unit dedicated for the analysis of the employment trends of a specific sector, as well as the changes that occur. But its objectives should be more ambitious, seeking 1) to carry out studies and reports on job placement, 2) to collect information on offers and internships for employment, 3) to establish procedures and agreements between the university and companies, and 4) to identify any information that may be useful to graduates.

The fifth proposal holds the same course. It is necessary to provide the support that ensures continuity of the studies on employment in the university, both in relation to the training and professional profiles and competences, and with their presence in the current work framework. This further contributes to the identification, conceptualization and classification of the different career opportunities of the graduates in Pedagogy. In the same way, and focusing on those that seem to be emerging, it is necessary to define the professional profiles of these graduates, specifying functions, competences and possible jobs, among others, trying to create a catalog that helps to figure out as much as possible the professional figure of the pedagogue.

On the other hand, taking into account that social capital has been configured as one of the most influential access resources to employment, we have recognized, as a sixth proposal, the promotion of the development of interpersonal competences that support students in the creation and management of their own network of contacts. Thus, there are many possibilities for the university to have an impact on this issue. These include, as already shown, the organization of employment forums, meetings with business organizations, meetings with former students and workshops on job search techniques, among others.

Finally, considering the proposal that would have more implications on the identified challenges and opportunities, we believe it is necessary to modify the curriculum of the USC Degree in Pedagogy, taking into account certain specificities observed during the research. The recognition of new jobs related to the fields of Work

Pedagogy, Family Pedagogy, or ICT in Education, has modified the traditional professional profile of the pedagogue currently under training. However, if our purpose is to train a student with a greater capacity to be employed, it is necessary to introduce contents that respond to the new work areas and, therefore, provide the necessary competences not only to efficiently develop the tasks of each job, but also to feel able to be an entrepreneur, and access each of them.

In summary, these proposals should be understood as guidelines for improvement and challenges to consider. The right thing to do is to see them in perspective, conducting studies, mainly for two reasons. The first, because they allow us to check to what extent they introduce changes and modify the situation on which they apply, and the second, because they provide a basis and guide for the development of many other guidelines aimed at their optimization. It is at this point where the true meaning of this work can be found, that is, the construction of a reality perceived by students, graduates and employers, in order to interpret it, and open new ways towards a process of knowledge renewal, in which the aspects that shape their situation are identified and those that are likely to enrich it are included.

However, the above implies developing an educational policy in a clear connection with the employment policy. Both concepts present considerable shortcomings in their proposals on training for employment, at least in terms of pedagogical and particularly didactic contents. To tackle this problem, the suggestion is to define this training in a context of similar nature shared by education and employment policies. The necessary relationship between both must be based on clear principles and well-defined objectives, with mechanisms that analyze and control the academic and professional results of the subjects whom the system aspires to train seriously.

The universal nature of learning and research, which is due to the internationalization of higher education, is not strengthened by the current processes of political integration. University education should be reaffirmed, not only from an educational, but also an economic, sociological, business and political perspective, for which it will be necessary to provide a common structure that gathers all its dimensions. Further specification of the relationships between educational policy and employment policy will be beneficial for the future professionals' training. This will be performed by establishing mechanisms that allow companies to transfer their needs to universities, thus generating new lines of research. Another option includes adjusting learning to the real

demands of the productive sector, training professionals in a solid framework and consistent with the demands that are derived from the needs of the labor market.

In short, the USC Faculty of Education Sciences should feel encouraged to conduct studies, to exercise the functions of an employment observatory, responding to the professional needs of its graduates, as well as the recommendations of the employers. But, above all, and more importantly, it should become aware of the place it occupies and should occupy, designing a shared itinerary in a constant evolution which invites students, graduates, academics and other groups of interest to participate in its construction. We should be able to fully re-design a degree program, not only in its unique academic context, but in the entire higher education system. The lack of professional recognition has been a constant problem for pedagogues in the social structures. Our position is not one of an education entirely subservient to the labor market. But what we cannot forget is that graduates expect their university to provide them with the necessary tools to face one of the most complex stages of their lives, the transition to active life.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

BIBLIOGRAFÍA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abdala, E. (2004). *Manual para la evaluación de impacto en programas de formación para jóvenes.* Montevideo: Organización Internacional del Trabajo.

Accenture. (2007). *Las competencias profesionales en los titulados. Contraste y diálogo Universidad-Empresa. Presentación final de resultados.* Zaragoza: Universia-Accenture.

ACSUG. (2004). *Proxecto de inserción laboral dos titulados polo Sistema Universitario de Galicia 1996-2001*. Santiago de Compostela: Autor.

ACSUG. (2016). *Estudio de la inserción laboral de los titulados en el Sistema Universitario de Galicia 2011-2012*. Santiago de Compostela: Autor.

Acuña, J. E. (2012). Modelo de gestión de calidad académica para la Educación Superior. *Revista Calidad en la Educación Superior*, *3*(1), 157-184.

Adecco. (2015). *II Encuesta Adecco Jóvenes Emprendedores*. Madrid: Autor.

Aguilar, S., y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88.

Alberici, A., y Serreri, P. (2005). *Competencias y formación en la edad adulta: El balance de competencias.* Barcelona: Laertes.

Albornoz, M. (2002). *La Universidad ante la innovación.* Madrid: Fundación Santillana.

Allen, J., & Van der Velden, R. (Eds.). (2007). *Reflex. The Flexible Professional in the Knowledge Society: General Results of the Reflex Project*. Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market.

Alonso, L. E., Fernández Rodríguez, C. J., y Nyssen, J. M. (2008). *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España.* Madrid: ANECA.

Alonso, M. A. (2003). Dificultades percibidas en la búsqueda y consecución de empleo. *Revista de Psicología General y Aplicada*, *56*(3), 339-358.

Alonso-Martín, P. (2010). La valoración de la importancia de las competencias transversales: Comparación de su percepción al inicio y final de curso en alumnos de psicología. *Revista de Investigación Educativa*, *28*(1), 119-140.

Alujas, J. A. (2006). Las políticas activas de mercado de trabajo en España en el contexto de la Unión Europea. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales,* 61, 77-92.

Anderson, J. A. (2005). *Accountability in education.* Paris: International Institute for Educational Planning-International Academy of Education.

ANECA. (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social.* Madrid: Autor.

ANECA. (2007). *Informe sobre el estado de la evaluación de la calidad en las universidades españolas.* Madrid: Autor.

ANECA. (2009). *Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España. Factores de facilitación y de obstaculización*. Madrid: Autor.

ANECA. (2015). *Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas*. Madrid: Autor.

AQU. (2014). *Universitat i treball a Catalunya 2014. Estudi de la inserció laboral de la població titulada de les universitats catalanes*. Barcelona: Autor.

Arbizu, F., Bilbao, J., Cámara, A., Fernández Alonso, L., Martínez Domínguez, I., y Monasterio, M. (2012). Modelo de guía para Grados universitarios con estructura modular. *Revista de Docencia Universitaria*, *10*(1), 313-341.

Area, M. (2012). *La visión y opinión del profesorado sobre el Programa Escuela 2.0 en España. Un análisis por comunidades autónomas*. Madrid: Ministerio de Economía, Industria y Competitividad.

Arias, L., Margarita, L., y Florez, M. E. (2007). Competencias y empleabilidad. *Scientia et Technica, 13*(37), 379-382.

Arís, N., y Comas, M. A. (2011). La formación permanente en el contexto del Espacio Europeo de la Formación Permanente. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, *8*(2), 5-13.

Ariza, T., Quevedo-Blasco, R., Bermúdez, M. P., & Buela-Casal, G. (2013). Analysis of Postgraduate Programs in the EHEA and the USA. *Revista de Psicodidáctica, 18*(1), 197-219.

Arnau, J., y Bono, R. (2008). Estudios longitudinales de medidas repetidas. Modelos de diseño y análisis. *Escritos de Psicología*, *2*(1), 32-41.

Arpe, J., Hellmann, T., Kenis, P., Löber, D., & Mühlbacher, S. (2017). *Social Policy in the EU-Reform Barometer 2016. Social Inclusion Monitor Europe.* Gütersloh: Fundación Bertelsmann.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.* Nueva York: Autor.

Auzmendi, E., Bezanilla, M. J., Elexpuru, I., y Pereda, M. V. (2002). El perfil del pedagogo. En C. Maiztegui, y R. Santibáñez (Coords.), *El futuro del educador. Perfiles Profesionales y adaptación de los pedagogos y educadores sociales a una sociedad en cambio* (pp. 27-42). Deusto: Universidad de Deusto.

Ayats, J. C., Zamora, P., y Desantes, R. (2004). *Los titulados de la Universidad Politécnica de Valencia y los Empleadores*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad Politécnica de Valencia.

Ayuste, A., Gross, B., y Valdivielso, S. (2012). Sociedad del conocimiento. Perspectiva pedagógica. En L. García Aretio (Ed.), *Sociedad del conocimiento y educación* (pp. 17-40). Madrid: UNED.

Badenes, I. (1994). *Programas para la inserción laboral de los universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.

Barba, F. J. (2012). *Políticas y servicios públicos de empleo. Una visión europea en conexión con el mundo universitario*. Albacete: Bomarzo.

Barro, R. J., & Sala-i-Martin, X. (1995). *Economic Growth.* Nueva York: McGraw-Hill.

Bautista, J. M., y Gata, M. (2003). La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior: entre el reto y la resistencia. *Aula Abierta*, 82, 173-189.

Bayón, F. (2002). *Organizaciones y Recursos Humanos.* Madrid: Síntesis.

Bazeley, P. (2009). *Qualitative data analysis with NVivo*. London: Sage Publications.

Béchard, J. P., & Grégoire, D. (2005). Entrepreneurship Education Research Revisited: The Case of Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, *4*(1), 22-43.

Becker, G. S. (1975). *Human Capital-A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education.* New York: Columbia University Press.

Beetham, H., McGill, L., & Littlejohn, A. (2009). *Thriving in the 21st century: Learning Literacies for the Digital Age (LLiDA project)*. Glasgow: Glasgow Caledonian University.

Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Slufi, G., y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina 2004-2007*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.

Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.

Bilbao, A. (2000). Trabajo, empleo y puesto de trabajo. *Política y Sociedad*, 34, 69-81.

Bisquerra, R. (1992). *Orientació psicopedagógica i desenvolupament de recursos humans*. Barcelona: La Llar del Llibre.

Blanch, J. M. (2001). Empleo y desempleo, viejos conceptos en nuevos contextos. En E. Agulló, y A. Ovejero (Coords.), *Trabajo, individuo y sociedad. Perspectivas psicosociológicas sobre el futuro del trabajo* (pp. 27-48). Madrid: Pirámide.

Blanco, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Bologna Working Group. (2005). *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Copenhague: Ministerio de Educación Superior y Ciencia de Dinamarca.

Bonassi, T., & Wolter, S. C. (2002). Measuring the success of transition: The results of a pre-study in Switzerland. *Education and Training*, *44*(4/5), 199-207.

Bordas, I., Cabrera, F., Fortuny, J., y Rodríguez Lajo, M. (1995). *Les sortides professionals del llicenciat en pedagogia*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Bordas, I., Millán, D., y Torre, S. D. (1994). Las salidas Profesionales del título de Pedagogía. *Boletín del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y Ciencias de Cataluña*, 88, 46-50.

Borroy, V. M. (1998). Manuel Bartolomé Cossío y la cátedra de Pedagogía superior del doctorado. *Sarmiento: Anuario galego de historia da educación*, 2, 69-92.

Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico.* Madrid: Siglo XXI.

Boyano, J. (2011). *Estudio sobre la oferta y la demanda del mercado de trabajo de alta cualificación en Castilla y León, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Valladolid: Servicio Público de Empleo de Castilla y León.

Bradley, H. (2013). *The Paired Peers Project Year 3 Report. A Degree Generation?* Bristol: University of Bristol.

Bricall, J. M. (1999). *Informe Universidad 2000*. Barcelona: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.

Bridstock, R. (2009). The graduate attributes we've overlooked: enhancing graduate employability through career management skills. *Higher Education Research & Development*, *28*(1), 31-44.

Buela-Casal, G., Bermúdez, M. P., Sierra, J. C., Quevedo-Blasco, R., Castro, A., y Guillén-Riquelme, A. (2011). Ranking de 2010 en producción y productividad en investigación de las universidades públicas españolas. *Psicothema*, *23*(4), 527-536.

Cabero, J., y Llorente, M. C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). *Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, *7*(2), 11-22.

Cabeza, J., y Ballester, M. A. (2010). *La estrategia Europea para el Empleo 2020 y sus repercusiones en el ámbito jurídico laboral español*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.

Cachón, L. (1999). *Juventudes, mercados de trabajo y políticas de empleo.* Valencia: Benicull de Xúquer.

Cachón, L. (2004). Las políticas de transición: estrategia de actores y políticas de empleo juvenil en Europa. *Estudios de Juventud*, 65, 51-63.

Cajide, J. (2004). *Calidad universitaria y empleo*. Madrid: Dykinson.

Caliendo, M., & Schmidl, R. (2016). Youth unemployment and active labor market policies in Europe. *Journal of Labor Policy*, *5*(1), 1-30.

Calvo, R., Alonso, M. A., y Huidobro, M. (2002). El papel del pedagogo en la formación y el empleo. En A. Navarro, R. De la Fuente, y R. M. Santamaría (Coords.), *La universidad en la formación del profesorado: Una formación a debate* (pp. 487-496). Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.

Camacho, C., y Medina, C. (2012). La aprobación del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior y la empleabilidad del alumnado universitario. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 5, 67-86.

Campillo, S. (2003). Evolución histórica de la Formación Profesional y las exigencias del mercado de trabajo. *Revista Educar en el 2000*, 8, 25-28.

Campos, G. (2003). Implicaciones Económicas del Concepto de Empleabilidad. *Aportes*, *8*(23), 101-111.

Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de currículum y formación del profesorado*, *12*(3), 1-16.

Cano, E., y Fernández-Ferrer, M. (2016). *Evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES*. Barcelona: Octaedro/ ICE-UB.

Cantero, M. P. (2012). *Competencias socio-emocionales en la inserción laboral del egresado universitario*. Alicante: Universidad de Alicante.

Caparrós, A., y Navarro, M. L. (2008). Temporalidad, segmentación laboral y actividad productiva: ¿existen diferencias regionales? *Estadística Española*, *50*(168), 205-245.

Caravaca, I., González, G., y López, P. (2017). Crisis y empleo en las ciudades españolas, 2006-2012. *EURE: revista latinoamericana de estudios urbano regionales, 43*(128), 31-54.

Cardenal, M. E. (2006). La Universidad como dispositivo de colocación social. Movilidad y reproducción en la era de la precariedad laboral. *Revista de Educación,* 341, 281-299.

Cardenal, M. E. (2010). *La formación universitaria en la ULPGC y el empleo: Estrategias de inserción laboral*. Las Palmas de Gran Canaria: Observatorio de Empleo de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Carot, J. M., Conchado, A., Mora, J. G., y Vila, L. E. (2011). La opinión de los graduados europeos sobre la universidad cinco años después de haber finalizado sus estudios. *Papers: Revista de Sociología*, *96*(4), 1269-1285.

Carrascosa, J. R., y Molero, D. (2010). Ocupación laboral y formación complementaria de los titulados universitarios. *Bordón. Revista de Pedagogía*, *62*(1), 109-122.

Casal, J. (1996). Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximaciones sucesivas, precariedad y desestructuración. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 75, 295-316.

Casal, J., García, M., Merino, R., y Quesada, M. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers*, 79, 21-48.

Casares, P. (2000). Las salidas profesionales como criterio de calidad de la Licenciatura de Pedagogía. *Bordón. Revista de Pedagogía*, *52*(4), 499-508.

Casas, M. (2005). Nueva universidad ante la sociedad del conocimiento. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, *2*(2), 1-18.

Castel, R. (1997). *La metamorfosis social de la cuestión social. Una crónica del salariado.* Barcelona: Paidós.

Castells, M. (2005). *La era de la información (Vol. 1): Economía, sociedad y cultura. La sociedad red.* Madrid: Alianza.

Celeste, N. (2008). Las TIC aplicaciones a la educación: "experiencias en el seminario de ordenación territorial". *Boletín geográfico*, 31, 601-611.

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional. (2014a). *Navigating difficult waters*. Salónica: Autor.

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional. (2014b). *La orientación profesional en tiempos de inestabilidad: aunando los beneficios económicos, sociales e individuales. Crisis económica, exclusión social y carreras profesionales inciertas: la orientación permanente da respuesta a un triple reto*. Salónica: Autor.

Círculo del Progreso. (2003). *Informe Infoempleo 2002. Oferta y Demanda de Empleo Cualificado en España*. Madrid: BBVA.

Clark, B. (1991). *El Sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica.* México: Nueva Imagen.

Climent, J. A., y Navarro, Y. (2010). Importancia de la orientación profesional en el desempeño de competencias profesionales y aumento de la empleabilidad dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Qurriculum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 23, 165-177.

Climent, J. B. (2010). Reflexiones sobre la Educación Basada en Competencias. *Revista Complutense de Educación*, *21*(1), 91-106.

Collados, J. (1996). *Las funciones del pedagogo y su estatuto profesional*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Collazo, B. (2009). *La orientación en la actividad pedagógica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Comas, M. A. (2013). El EEES, identidad y competitividad europea: Principios fundamentales e interpretación de las principales autoridades. *Revista de Docencia Universitaria*, *11*(1), 243-263.

Comisión de Formación Continua. (2010). *La formación permanente y las universidades españolas.* Madrid: Consejo de Universidades.

Comisión Europea. (1993). *Libro Blanco: Crecimiento, Competitividad y Empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión Europea. (1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión Europea. (1999). *Cinco años de política social*. Bruselas: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea. (2001). *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente.* Bruselas: Autor.

Comisión Europea. (2003). *Education & Training 2010 programme*. Recuperado de https://bit.ly/2GyOwl2.

Comisión Europea. (2004). *Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS). Características esenciales*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión Europea. (2005). *Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir.* Bruselas: Autor.

Comisión Europea. (2006). *Agenda de modernización para las universidades: educación, investigación e innovación*. Recuperado de https://bit.ly/2GSOUdJ.

Comisión Europea. (2007). *Organización de la estructura de la Educación Superior en Europa (2006/07). Tendencias Nacionales en el Marco del Proceso de Bolonia*. Bruselas: Eurydice.

Comisión Europea. (2009a). *Education & Training 2020 programme*. Recuperado de https://bit.ly/2GVuXmm.

Comisión Europea. (2009b). *The Bologna Process-Towards the European Higher Education Area*. Recuperado de https://bit.ly/2H6jUVk.

Comisión Europea. (2010a). *El Fondo Social Europeo: Políticas Activas de Empleo y Servicios Públicos de Empleo*. Bélgica: Autor.

Comisión Europea. (2010b). Tratado de la Unión Europea. *Diario Oficial de la Unión Europea*, Núm. 83, 30-3-2010, 13-45.

Comisión Europea. (2010c). Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea. *Diario Oficial de la Unión Europea*, Núm. 83, 30-3-2010, 47-199.

Comisión Europea. (2012). *Employment package*. Recuperado de https://bit.ly/1grMOk1.

Comisión Europea. (2013a). *Europa 2020: la estrategia europea de crecimiento.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea. (2013b). *The state of University-Business Cooperation in Spain.* Münster: Science to Business Marketing Research Centre.

Comisión Europea. (2013c). *Trabajar juntos por los jóvenes europeos. Un llamamiento a la acción contra el desempleo juvenil*. Bruselas: Autor.

Comisión Europea. (2013d). Reglamento (UE) Nº 1296/2013 del Parlamento Europeo y del Consejo de 11 de diciembre de 2013 relativo a un Programa de la Unión Europea para el Empleo y la Innovación Social («EaSI»). *Diario Oficial de la Unión Europea*, Núm. 347, 20-12-2013, 238-252.

Comisión Europea. (2013e). *Iniciativa de Empleo Juvenil (IEJ)*. Recuperado de https://bit.ly/2IsxbXJ.

Comisión Europea. (2015). *Monitor de la Educación y la Formación de 2015. España*. Bruselas: Autor.

Comisión Europea. (2016a). *Monitor de la Educación y la Formación de 2016. España.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea. (2016b). *Informe sobre España 2016, con un examen exhaustivo relativo a la prevención y la corrección de los desequilibrios macroeconómicos.* Bruselas: Autor.

Comisión Europea. (2016c). *New Skills Agenda for Europe*. Recuperado de https://bit.ly/1YqQxAc.

Confederación de Empresarios de Navarra. (2012). *Competencias Profesionales para el siglo XXI. Confederación de Empresarios de Navarra*. Pamplona: Observatorio Navarro de Empleo.

Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. (2002). *La Declaración de Bolonia y su repercusión en la estructura de las titulaciones en España*. Madrid: Autor.

Congregado, E., y García, J. I. (2002). *El problema de desempleo en la economía andaluza (1990-2001): análisis de la transición desde la educación al mercado laboral. Documento de trabajo E2002/17*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.

Consejo de Europa. (2004). Proyecto de Resolución del Consejo y de los Representantes de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo, sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 8448/04 EDUC 89 SOC 179, 19-05-2004, 1-10.

Consejo de Europa. (2008a). Proyecto de Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en Consejo, de 21 de noviembre de 2008, titulado «Incluir mejor la orientación permanente en las

estrategias permanentes de educación y formación permanente». *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 319/4, 13-12-2008, 1-4.

Consejo de Europa. (2008b). Resolución sobre el fortalecimiento de políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C-319, 3-12-2008, 4-7.

Consejo Empresarial para la Competitividad. (2014). *España 2018.* Madrid: Autor.

Consejo Social de la Universidad Complutense de Madrid. (2013). *Inserción Laboral de los Titulados en Pedagogía*. Recuperado de https://bit.ly/2JnIh1s.

Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. (2009a). Decreto 405/2009, del 5 de noviembre, por el que se modifica el Decreto 385/2009, del 27 de agosto, por el que se autoriza la implantación de enseñanzas universitarias oficiales de grado en las universidades del sistema universitario de Galicia para el curso 2009-2010. *Diario Oficial de Galicia*, Núm. 221, 11-11-2009, 17442-17443.

Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. (2009b). Decreto 385/2009, del 27 de agosto, por el que se autoriza la implantación de enseñanzas universitarias oficiales de grado en las universidades del sistema universitario de Galicia para el curso 2009-2010. *Diario Oficial de Galicia*, Núm. 182, 16-9-2009, 14802-14805.

Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pèlach, J., y Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341, 301-336.

De Bono, E. (1996). *Ideas para profesionales que piensan*. Bogotá: Paidós.

De Miguel, M. (2000). La evaluación de programas sociales. Fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de Investigación Educativa*, *18*(2), 289-317.

De Miguel, M. (2005a). *Adaptación de los Planes de Estudio al Proceso de Convergencia Europea*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

De Miguel, M. (2005b). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 16-27.

De Pablos, J. (2008). *Análisis estratégico para la convergencia europea*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

De Pablos, J., y Martínez, A. (2008). La Estrategia Europea de Empleo: Historia, consolidación y claves de interpretación. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 77, 105-133.

Del-Arco, I., y Enciso, P. (2011). Valoración de las competencias instrumentales de los titulados universitarios: estudio comparativo. *Bordón. Revista de Pedagogía*, *63*(3), 91-105.

Delgado, A. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. París: Santillana-UNESCO.

Denzin, N. K. (1970). *Sociological Methods. A Sourcebook*. Chicago: Aldine Publishing Company.

Donoso, T., y Figuera, M. (2007). Niveles de diagnóstico en los procesos de inserción y orientación profesional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *5*(1), 103-124.

Echeverría, B. (1997). Inserción sociolaboral. *Revista de Investigación Educativa*, *15*(2), 85-115.

Echeverría, B. (2001). Configuración actual de la profesionalidad. *Letras de Deusto*, *31*(91), 35-55.

Echeverría, B. (2008). Orientación en la evaluación, reconocimiento y acreditación de competencias. En B. Echeverría (Coord.), *Orientación profesional* (pp. 301-368). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Encina, A. (2008). Gestión del conocimiento en la educación universitaria. *Población y Desarrollo*, 35, 79-93.

Escot, L., y Fernández, J. A. (Coords.). (2013). *Panorama Laboral 2013. Encuesta sobre métodos de búsqueda de empleo en la Comunidad de Madrid.* Madrid: Consejería de Empleo, Turismo y Cultura de la Comunidad de Madrid.

Esping-Andersen, G. (2000). *Fundamentos sociales de las economías postindustriales.* Barcelona: Ariel.

Esteve, J. M., Vera, J., y Aznar, P. (1991). Dimensión Sociocultural del trabajo en el marco europeo. En L. Núñez Cubero (Ed.), *Educación y Trabajo* (pp. 11-31). Sevilla: Preu-Spinola.

Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: from National Systems and "Mode 2" to a Triple Helix of university-industry-government relations. *Research Policy*, *29*(2), 109-123.

Eurostat. (2016). *LMP Expenditure.* Recuperado de https://bit.ly/1Zbn7Ev.

Eurostat. (2017). *The employment rate represents employed persons as a percentage of the same age population.* Recuperado de https://bit.ly/2Jf8kaW.

Fachelli, S., y Planas, J. (2014). Inserción profesional de los universitarios: de la expansión a la crisis. *Revista Española de Sociología*, 21, 69-98.

Fernández Díaz, M. J., Carballo, R., & Galán, A. (2010). Faculty attitudes and training needs to respond the new European Higher Education challenges. *Higher Education*, *60*(1), 101-118.

Fernández Docampo, M. B. (2013). Funciones y disfunciones de la política nacional de empleo. En J. Cabeza, y F. Fernández Prol (Coords.), *Políticas de empleo* (pp. 391-407). Navarra: Aranzadi.

Fernández-Salinero, C. (2002). La formación laboral en la Europa comunitaria. *Revista Española de Pedagogía*, *60*(221), 99-126.

Fernández-Salinero, C. (2012). Como gestionar el nuevo conocimiento pedagógico. En L. García Aretio (Ed.), *Sociedad del conocimiento y educación* (pp. 61-66). Madrid: UNED.

Fernández-Salinero, C., y De la Riva, B. (2016). La Pedagogía Laboral como especialidad profesional en el siglo XXI. *Revista Española de Pedagogía*, *74*(265), 559-577.

Ferrández, A. (1993). El papel del pedagogo y del formador en la empresa: la formación inicial y permanente. *Herramientas. Revista de Formación para el Empleo*, *6*(30), 32-39.

Ferrer-Cerveró, V., Cabrera-Santacana, O. E., Alegre-Beneria, R. M., Montané-Lopez, A., Sánchez-Valverde, C., y Alaiz-Chueca, E. (2014). El perfil del emprendedor social del estudiantado de los Grados de Educación Social, Pedagogía y Trabajo Social en la Universidad de Barcelona. *Revista d'Innovació y Recerca en Educació*, *7*(1), 11-29.

Fiol, M. C., & Lyles, M. A. (1985). Organizational Learning. *Academy of Management Review*, *10*(4), 803-813.

Fondo Monetario Internacional. (2016). *La respuesta del FMI a la crisis financiera mundial*. Recuperado de https://bit.ly/2HaSHkd.

Formichella, M. M., y London, S. (2005). *Reflexiones acerca de la noción de empleabilidad.* Recuperado de https://bit.ly/2GsjWJU.

Fournet, M., Tinson, L., & Bataille, M. (1993). S'insérer par le diplôme ou l'expérience? Etude exploratoire des représentations de jeunes 16-25 ans entrés en CFI. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, *22*(4), 351-361.

Fraile, C. (2002). El debate sobre el trabajo en los orígenes del capitalismo. *Scripta Nova: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, *6*(119), 1-5.

Freire, M. J. (2009). *La inserción laboral de los graduados de la Universidad de A Coruña 2006/2007*. A Coruña: Observatorio Ocupacional de la Universidad de A Coruña.

Freire, M. J. (2012). *Informe de Inserción Laboral de los Graduados de la UDC. Curso 2009/2010*. A Coruña: Observatorio Ocupacional de la Universidad de A Coruña.

Freire, M. J., Teijeiro, M. M., y Pais, C. (2013). La adecuación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios. *Revista de Educación*, 362, 13-41.

Freyssinet, J. (1984). *Le chômage*. París: La Découverte.

Fundación Bertelsmann. (2013). *Juventud, empleo e iniciativa emprendedora en España*. Barcelona: Autor.

Fundación Conocimiento y Desarrollo. (2010). *Graduados universitarios y mercado de trabajo*. Barcelona: Autor.

Fundación Universidad Carlos III. (2015). *XIX Estudio de Inserción Profesional de los Titulados de la Universidad Carlos III de Madrid. Promoción 2013.* Madrid: Servicio de Orientación y Planificación Profesional de la Universidad Carlos III de Madrid.

Fundación Universidad-Empresa. (2004). *Las demandas sociales y su influencia en la planificación de las titulaciones en España en el marco del proceso de convergencia europea en educación superior*. Madrid: Autor.

Gaio, M. (2005). La inserción profesional de titulados superiores desde una perspectiva educativa. Formación Profesional. *Revista Europea*, 34, 30-43.

Gallart, M. A. (1996). Escuela-empresa: un vínculo difícil y necesario. *Boletín Educación y Trabajo*, *7*(1), 13-17.

Gallart, M. A. (2006). La articulación entre la educación y el trabajo: una construcción social inconclusa. En E. De la Garza (Ed.), *Teorías sociales y estudios de trabajo: nuevos enfoques* (pp. 309-322). México: Anthropos.

Garbanzo, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación*, *31*(1), 43-63.

García Aguilera, F. J. (2015). *Empleabilidad del pedagogo/a a través del análisis interpretativo de experiencias profesionales* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga.

García Aguilera, F. J., y Aguilar, D. (2011). *Competencias profesionales del pedagogo: ámbitos laborales y nuevos yacimientos de empleo*. Málaga: Ediciones Aljibe.

García Blanco, J. M., y Gutiérrez Palacios, R. (1996). Inserción laboral y desigualdad en el mercado de trabajo: cuestiones teóricas. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, 75, 269-294.

García Carrasco, J. (1983). *La ciencia de la Educación ¿Pedagogos para qué?* Madrid: Santillana.

García Carrasco, J. (2015). La actitud y la competencia emprendedora en las facultades de educación. En L. Núñez Cubero (Coord.), *Cultura emprendedora y educación* (pp. 119-126). Sevilla: Universidad de Sevilla.

García de Polavieja, J. (1998). *The Dualisation of Unemployment Risks Class and Insider/ Outsider Patterns in the Spanish Labour Market*. Madrid: Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones.

García Echevarría, S. (2017). Responsabilidad social corporativa de la empresa: respuesta a la legitimación y configuración de la dimensión societaria de la empresa. *Conferencias y trabajos de investigación del Instituto de Dirección y Organización de Empresas (IDOE)*, 390, 1-36.

García López, J. R. (2011). *Desempleo juvenil en España: causas y soluciones. Análisis Económico.* Madrid: BBVA Research.

García Manjón, J. V. (2009). *Hacia el espacio europeo de educación superior. El reto de la adaptación de la universidad a Bolonia*. A Coruña: Netbiblo.

García Manjón, J. V., y Pérez López, M. C. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, *9*(46), 1-12.

García Ruiz, J. L. (1998). *Historia de la empresa mundial y de España.* Madrid: Síntesis.

García-Álvarez, J. y Fernández-Salinero, C. (2016). La gestión del conocimiento en el acceso al empleo de los graduados universitarios. Implicaciones en la valoración de la formación. En C. González Barbera, y M. Castro Morera (Coords.), *Actas del XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía: Democracia y Educación en el siglo XXI* (pp. 472). Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.

García-Aracil, A. & Mora, J. G. (2004). *University-to-work transition among Young Spanish higher education graduates: analytical approaches and results*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

García-Montalvo, J. (2001). Educación superior y mercado de trabajo de los titulados universitarios: España frente a Europa. En A. Sáenz de Miera (Coord.), *En torno al trabajo universitario: reflexiones y datos* (pp. 165-194). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

García-Montalvo, J. (2005). La inserció laborals dels graduats universitaris. La qüestió de la sobrequalificació i el desajust formatiu. *Nota d'Economia*, 81, 99-119.

García-Montalvo, J. (2007). La inserción laboral de los universitarios: entre el éxito y el desánimo. *Panorama Social*, 6, 92-106.

García-Montalvo, J. (2009). La inserción laboral de los universitarios y el fenómeno de la sobrecualificación en España. *Papeles de economía española*, 119, 172-187.

García-Montalvo, J., y Peiró, J. M. (2001). *Capital Humano. El mercado laboral de los jóvenes: Formación, transición y empleo*. Valencia: Fundación Bancaja.

García-Montalvo, J., y Peiró, J. M. (2011). *Crisis económica e inserción laboral de los jóvenes: Resultados del Observatorio de Inserción Laboral de los Jóvenes*. Valencia: Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas.

García-Palma, M. B., y Martínez Pellicer, A. (2014). *La inserción laboral de los titulados de la Universidad de Murcia. Informe 2014. Promociones 09/10 y 10/11*. Murcia: Servicio de Orientación y Empleo de la Universidad de Murcia.

García-Valdecasas, J. I. (2014). El impacto de la estructura de las redes sociales sobre el acceso de los individuos al mercado laboral. *Revista Internacional de Sociología*, *72*(2), 303-321.

Gargallo, B., Almerich, G., Garfella, P. R., Fernandez, A., García, E., y Rodríguez, M. C. (2011). Aprendizaje estratégico en estudiantes universitarios excelentes y en estudiantes medios. *Bordón. Revista de Pedagogía*, *63*(4), 43-64.

Gavidia, J., López Sánchez, J., y Rodríguez Torrejón, J. (2013). *Nuevos títulos de Grado en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Octaedro.

Gibson, R. (2000). *Preparando el futuro*. Barcelona: Gestión 2000.

Gil, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza*, 10-11, 199-214.

Gil, P. (2011). *Empleadores y Titulados UPV. Estudio de Empleabilidad de Titulados de la Universitat Politècnica de València*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

Goedegebuure, L., Kaiser, F., Maassen, P., Meck, L., Van Vught, F., & Weert, E. (Eds.). (1994). *Higher Education Policy. An International Comparative Perspective.* Oxford: Pergamon Press.

Gómez Acuñas, M., Pérez-Vacas, C., y Sánchez Herrera, S. (2009). Percepción del mercado laboral de jóvenes estudiantes universitarios: una aproximación cualitativa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *1*(9), 221-230.

González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.

González Laxe, F. (1992). *Estructura económica de Galicia*. Madrid: Espasa/Calpe.

González López, I., y Martín Izard, J. F. (2004). La orientación profesional en la Universidad, un factor de calidad según los alumnos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *2*(15), 299-315.

González Lorente, C., y Martínez Clares, P. (2016). Expectativas de futuro laboral del universitario hoy: un estudio internacional. *Revista de Investigación Educativa*, *34*(1), 167-183.

González Lorente, C., Martínez Clares, P., y González Morga, N. (2015). El perfil formativo del graduado en Pedagogía: la visión del alumnado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, *19*(1), 394-412.

González Maura, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Educación Superior*, *23*(1), 45-53.

González Maura, V., y González Tirados, R. M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185-209.

González Santos, J. M., Ratia, O., y Yagüe, M. A. (2011). *Estudio de Inserción Laboral. Año 2011. Universidad de Zaragoza*. Zaragoza: Observatorio de Empleo Universitario de la Universidad de Zaragoza.

González Veiga, M. C., Cueto, B., y Mato, J. (2008). ¿Qué beneficios tiene para la empresa su colaboración con el sector educativo? Un análisis de la Formación en Centros de Trabajo desde la perspectiva empresarial. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 76, 39-58.

González-Pérez, A. (2015). Claves pedagógicas para la mejora de la calidad del EEES. *Educatio Siglo XXI*, *33*(1), 259-276.

Green, A., Preston, J., & Germen, J. (2006). *Education, Equality and Social Cohesion: A Comparative Analysis.* Nueva York: Palgrave Macmillan.

Guerrero, C. (2004). *La formación laboral y ocupacional* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia.

Hager, P., & Gonczi, A. (1994). General issues about assessment of competence. *Assessment and evaluation in Higher Education*, 19, 3-17.

Hair, J. F., Sarstedt, M., Hopkins, L. & Kuppelwieser, V. G. (2014). Partial least squares structural equation modelling (PLS-SEM): An emerging tool in business research. *European Business Review*, *26*(2), 106-121.

Harvey, L. (2000). New realities: the relationship between higher education and employment. *Tertiary Education and Management*, 6, 3-17.

Haug, G. (2012). *El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), clave de empleabilidad y de cooperación internacional.* Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Heinz, W. (2000). *Vocational socialisation and competence development: the historical dimension*. Luxemburgo: Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional.

Helms, R. W. (1992). Intentionally incomplete longitudinal designs: I. Methodology and comparison of some full span designs. *Statistics in Medicine*, 11, 1889-1993.

Hernández, F., y Maquilón, J. J. (2010). El proceso de investigación: del problema al informe de investigación. En F. Hernández, M. P. Colás, y L. Buendía (Coords.), *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral* (pp. 31-55). A Coruña: Davinci Continental.

Hernández-Bejarano, M. (2013). La inserción de los jóvenes en el mercado laboral: un difícil reto para las políticas activas de empleo. En J. Cabeza, y F. Fernández Prol (Coords.), *Políticas de empleo* (pp. 281-298). Navarra: Aranzadi.

Herr, E. L., & Cramer, S. H. (1995). *Career Guidance and Counseling through the Lifespan*. New York: Harper Collins.

Holden, A., & Kearney, M. L. (1998). *Graduate prospects in a changing society*. París: UNESCO.

Homes, O. (2008). *La formación profesional en España. Hacia la Sociedad del Conocimiento.* Barcelona: Fundación La Caixa.

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*, *6*(1), 1-55

Ibarra, A. (2000). Formación de recursos humanos y competencia laboral. *Boletín Cinterfor*, 149, 95-107.

Instituto Galego de Estatística. (2016). *Instituto Galego de Estatística*. Recuperado de https://bit.ly/2IphbFJ.

Instituto Nacional de Empleo. (1994). *Clasificación Nacional de Ocupaciones 1994. Compendio sistemático de denominaciones y claves para la gestión de empleo*. Madrid: Autor.

Instituto Nacional de Empleo. (2000). *Impacto de Políticas Activas de Empleo en los Universitarios.* Madrid: Autor.

Instituto Nacional de Estadística. (2016). *Encuesta de inserción laboral de titulados universitarios 2014*. Recuperado de https://bit.ly/2GTNAay.

Instituto Nacional de Estadística. (2017). *Datos actividad, ocupación y paro*. Recuperado de https://bit.ly/2GtWJHr.

Irigoyen, J. J., Jiménez, M. Y., y Acuña, K. F. (2011). Competencias y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *16*(48), 243-266.

Jackson, M. O. (2011). An Overview of Social Networks and Economic Applications. En J. Benhabib, A. Bisin, & M. O. Jackson (Eds.), *Handbook of Social Economics* (pp. 511-585). Amsterdam: North Holland.

Jefatura del Estado. (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, Núm. 187, 6-8-1970, 12525-12546.

Jefatura del Estado. (1983). Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. *Boletín Oficial del Estado*, Núm. 209, 1-9-1983, 24034-24042.

Jefatura del Estado. (2001). Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, Núm. 307, 24-12-2001, 49400-49425.

Jefatura del Estado. (2005). Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz. *Boletín Oficial del Estado*, Núm. 287, 1-12-2005, 39418-39419.

Jefatura del Estado. (2007a). Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU). *Boletín Oficial del Estado*, Núm. 89, 13-4-2007, 16241-16260.

Jefatura del Estado. (2007b). Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, Núm. 71, 23-3-2007, 12611-12645.

Jefatura del Estado. (2011). Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Boletín Oficial del Estado*, Núm. 184, 2-8-2011, 87478-87494.

Jefatura del Estado. (2013). Real Decreto-ley 4/2013, de 22 de febrero, de medidas de apoyo al emprendedor y de estímulo del crecimiento y de la creación de empleo. *Boletín Oficial del Estado*, Núm. 47, 23-2-2013, 15219-15271.

Jefatura del Estado. (2015). Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral. *Boletín Oficial del Estado*, Núm. 217, 10-9-2015, 79779-79823.

Jiménez Aguilera, J., Sánchez Campillo, J., y Montero, R. (2003). *Educación Superior y Empleo: La situación de los jóvenes titulados en Europa. La encuesta CHEERS*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

Jiménez Vivas, A. (2005). El Prácticum como estrategia de orientación profesional de la licenciatura en Pedagogía. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 12, 133-139.

Jiménez Vivas, A. (2007). Aproximación a un diagnóstico comprensivo sobre la formación y la inserción laboral en la titulación de Pedagogía de la UPSA. *Papeles Salmantinos de Educación*, 8, 95-117.

Jiménez Vivas, A. (2009). Contexto actual y determinantes de la inserción laboral de los titulados universitarios: directrices para el análisis. *Educar*, 44, 47-58.

Jover, D. (2006). Formación e inserción socio-laboral. *Revista de Estudios de Juventud*, 74, 95-112.

Jover, G. (2016). Aprendizaje y pragmatismo universitario en la sociedad del conocimiento. En M. A. Santos Rego (Ed.), *Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e Innovación en la Universidad* (pp. 23-40). Madrid: Síntesis.

Juvier, M., Trujillo, P., Cobas, P., y Marchena, G. (2015). La orientación profesional: indicador de eficiencia en la formación de profesionales. *Edumecentro*, *7*(4), 178-195.

Kallioinen, O. (2010). Defining and comparing generic competences in higher education. *European Educational Research Journal*, *9*(1), 56-68.

Kline, R. (2005). *Principles and practices of structural equation modelling*. New York: Guiford.

Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.

Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000-EPISE.

Lecher, W., & Platzer, H. (1997). *European Union-European Industrial Relations? Global Challenge, National Development and Transitional Dynamics.* London: Routledge.

Leiva, J. J., Jiménez Cortés, R. M., y Castilla Mesa, M. T. (2012). La conciencia del perfil profesional del alumnado de Pedagogía: Un estudio de innovación educativa. En D. Cobos, A. Jaén, E. López Meneses, A. Hilario, y L. Molina (Dirs.), *Actas I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa* (pp. 564-572). Sevilla: AFOE Formación.

Lent, R. W., Hackett, G., & Brown, S. D. (1999). A social cognitive view of school-to-work transition. *The Career Development Quarterly*, *47*(4), 297-311.

Lévy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.

Lin, H. (2008). Opportunities and Challenges for Interdisciplinary Research and Education. *Journal of Natural Resources and Life Sciences Education*, 37, 83-91.

Lippman, S. A., & McCall, J. J. (1976). The economics of job search: a survey. *Economic Inquiry*, *14*(2), 155-189.

López Blasco, A., McNeish, W., & Walther, A. (2003). *Young people and contradictions of inclusion. Towards Integrated Transition Policies in Europe.* Bristol: Policy Press.

López Campus, J., y Leal, I. (2002). *Cómo aprender en la sociedad del conocimiento.* Madrid: Gestión 2000.

López Palma, F. (1996). La formación ocupacional. En J. Trilla (Coord.), *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social* (pp. 64-77). Barcelona: Ariel.

López Ruiz, J. I. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias. *Revista de Educación*, 356, 279-301.

Lorences, J. (2005). *Empleabilidad de los titulados de la Universidad de Oviedo*. Avilés: Consejería de Economía y Administración Pública del Gobierno del Principado de Asturias.

Lorenzo, M. (2013). Pedagogía laboral y sociedad cosmopolita: formación y gestión de la incertidumbre. En M. A. Santos Rego (Ed.), *Cosmopolitismo y educación: aprender y trabajar en un mundo sin fronteras* (pp. 163-176). Valencia: Brief.

Lorenzo, M., Argos, J., Hernández García, J., y Vera, J. (2014). El acceso y la entrada del estudiante a la universidad: Situación y propuestas de mejora facilitadoras del tránsito. *Educación XX1*, *17*(1), 15-38.

Lorenzo, M., Civila, A., y Fernández-Salinero, C. (2015). Programas de emprendimiento en contextos educativos formales. En L. Núñez Cubero (Coord.), *Cultura emprendedora y educación* (pp. 299-324). Sevilla: Universidad de Sevilla.

Lucio-Villegas, E. L. (1990). Democracia y Educación para el Trabajo en la Sociedad Actual (Algunas reflexiones). *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 6-7, 103-110.

Madewell, T. M., Savin, M. C., & Brye, K. R. (2003). Alumni and Employer Perceptions of Crop, Soil, and Environmental Sciences Curricula: Survey Results. *Journal of Natural Resources and Life Sciences Education*, 32, 100-106.

Mairata, M. J. (2008). La inserció laboral i la satisfacció dels graduats i graduades: indicadors clau de la qualitat de la formació que ofereix la Universitat de les Illes Balears. *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*, 2008, 168-183.

Maiztegui, C., y Santibáñez, R. (2002). *El futuro del educador. Perfiles Profesionales y adaptación de los pedagogos y educadores sociales a una sociedad en cambio*. Deusto: Universidad de Deusto.

Marhuenda, F. (2009). Las prácticas en empresa como estrategia de inserción laboral. *Aula de Innovación Educativa*, 185, 21-27.

Marina, J. A. (2010). La competencia de emprender. *Revista de Educación*, 351, 49-71.

Martín Aranaga, I. (1999). Las políticas de inserción en la Unión Europea: una comparación Francia-Reino Unido-España. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 7, 21-46.

Martínez Martín, M. (2005). Estudios y profesiones educativas. En J. Ruiz Berrio (Ed.), *Pedagogía y Educación ante el siglo XXI* (pp. 669-678). Madrid: Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

Martínez Martín, M., Buxarrais, M. R., y Esteban, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 17-43.

Martínez Martín, R. (2000). Aproximaciones teóricas a los procesos de inserción laboral. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 26, 65-92.

Martínez Martín, R. (2002). *La inserción laboral de los universitarios*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Martínez Martín, R. (2003). La inserción laboral de los universitarios a través de las prácticas en empresas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 101, 229-256.

Martín-González, M. (2013). Las claves de la educación activa: empleabilidad, eficiencia y evaluación. *La Cuestión Universitaria*, 8, 5-14.

Martínez-Rodríguez, F. M. (2009). El proceso de inserción laboral: Implicaciones educativas para la mejora de la empleabilidad. *Revista Complutense de Educación*, *20*(2), 455-471.

Martínez Usarralde, M. J. (2002). *Historia de la Formación Profesional en España: De la ley de 1955 a los Programas Nacionales de Formación Profesional.* Valencia: Universitat de València.

Masjuán, J. (2008). Los factores de éxito de las Universidades Europeas en el proceso de incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior y la experiencia de una universidad catalana. *Educar*, 40, 49-67.

Mateos, V., y Montanero, M. (2008). *Diseño e implantación de Títulos de Grado en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Mato, J. (2011). *Las formas de búsqueda de empleo de los titulados superiores durante la recesión*. Oviedo: Observatorio de las Ocupaciones del Servicio Público de Empleo del Principado de Asturias.

McCall, J. (1970). Economics of information and job search. *Quaterly Journal of Economics*, *84*(1), 113-126.

McNabb, R. (1988). Labour Market Theories and Education. En T. Husen, y T. N. Postlethwaite (Eds.), *Enciclopedia internacional de la Educación* (pp. 2861-18617). Madrid: Vicens-Vives.

McQuaid, R., & Lindsay, C. (2005). The concept of employability. *Urban Studies*, *42*(2), 197-219.

Medina, A., Sánchez Romero, C., y Pérez, E. (2012). Evaluación de las competencias genéricas y profesionales de los estudiantes. *Revista Innovación Educativa*, *12*(58), 133-150.

Menard, S. (2008). *Handbook of Longitudinal Research. Design, Measurement, and Analysis.* Londres: Elsevier.

Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor.

Mertens, L. (2000). *La gestión por Competencia Laboral en la Empresa y la Formación Profesional.* Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Michavila, F. (2012). *Bolonia en crisis.* Madrid: Tecnos.

Michavila, F., Martínez, J. M., Martín-González, M., García-Peñalvo, F. J., y Cruz-Benito, J. (2016). *Barómetro de empleabilidad y empleo de los universitarios en España 2015. Primer informe de resultados*. Madrid: Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios.

Michavila, F., y Zamorano, S. (2008). Panorama de los sistemas de garantía de calidad en Europa: una visión trasnacional de la acreditación. *Revista de Educación*, Núm. Extra, 235-263.

Millán, M. D. (1994). *Noves activitats professionals per als pedagogs*. Barcelona: INCANOP-Generalitat de Catalunya.

Ministerio de Educación y Ciencia. (1973). Decreto 1974/1973, de 12 de julio, por el que se autoriza la reestructuración de las actuales Facultades de Filosofía y Letras. *Boletín Oficial del Estado*, Núm. 201, 22-8-1973, 16950-16951.

Ministerio de Educación y Ciencia. (1974). Orden de 13 de marzo de 1974 por la que se establecen las enseñanzas correspondientes a la División de Filosofía y Ciencias de la Educación, Sección de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Santiago. *Boletín Oficial del Estado*, Núm. 79, 2-4-1974, 6731-6731.

Ministerio de Educación y Ciencia. (1987). Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. *Boletín Oficial del Estado*, Núm. 298, 4-12-87, 36639-36643.

Ministerio de Educación y Ciencia. (1992). Real Decreto 915/1992, de 17 de julio, por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Pedagogía y la aprobación de las directrices generales propias de los planes de estudios

conducentes a la obtención de aquél. *Boletín Oficial del Estado*, Núm. 206, 27-8-1992, 29805-29807.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2003a). *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior. Documento-marco*. Madrid: Autor.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2003b). Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. *Boletín Oficial del Estado*, Núm. 224, 18-9-2003, 1-4.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2004). Real Decreto 49/2004, de 19 de enero, sobre homologación de planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. *Boletín Oficial del Estado*, Núm. 19, 22-1-2004, 2667-2671.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2005a). Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. *Boletín Oficial del Estado*, Núm. 21, 25-1-2005, 2842-2846.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2005b). Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado. *Boletín Oficial del Estado*, Núm. 21, 25-1-2005, 2846-2851.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2006). *La organización de las enseñanzas universitarias en España*. Madrid: Autor.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2007). Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, Núm. 260, 30-10-2007, 44037-44048.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2010a). Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, Núm. 318, 31-12-2010, 109353-109380.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2010b). *Estrategia Universidad 2015: Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español.* Madrid: Autor.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2010c). Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, Núm. 161, 3-7-2010, 58454-58468.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2011a). Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. *Boletín Oficial del Estado*, Núm. 35, 10-2-2011, 1-17.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2011b). Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. *Boletín Oficial del Estado*, Núm. 185, 3-8-2011, 87912-87918.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). *Datos básicos del sistema universitario español. Curso 2013-2014*. Madrid: Autor.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *Estrategia para la internacionalización de las universidades españolas 2015-2020*. Madrid: Autor.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015a). Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. *Boletín Oficial del Estado*, Núm. 29, 3-2-2015, 8088-8091.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015b). *Inserción laboral de los egresados universitarios. La perspectiva de la afiliación a la Seguridad Social. Primer Informe*. Madrid: Autor.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2015-2016.* Madrid: Autor.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2018). *Indicadores de inserción laboral*. Recuperado de https://bit.ly/2q4V151.

Ministerio de Empleo y Seguridad Social. (2001). *Encuesta de Formación Profesional Continua.* Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Ministerio de Empleo y Seguridad Social. (2013). *Estrategia de emprendimiento y empleo joven 2013/2016.* Madrid: Autor.

Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas. (2001). Resolución de 11 de enero de 2001, de la Secretaría de Estado para la Administración Pública, por la que se ordena la publicación del III Acuerdo de Formación Continua en las Administraciones Públicas de 11 de enero de 2001. *Boletín Oficial del Estado*, Núm.17, 19-01-2001, 2468-2473.

Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. (1904). Real Orden creando la Cátedra de Pedagogía superior del Doctorado de la Sección de Estudios filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central y nombrado Catedrático numerario de la misma a D. Manuel Bartolomé Cossío. *Gazeta de Madrid*, Núm. 129, 8-5-1904, 532-533.

Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. (1932). Decreto creando en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid una Sección de Pedagogía para los fines que se indican. *Gazeta de Madrid*, Núm. 29, 29-2-1932, 732-733.

Ministerio de Trabajo e Inmigración. (2014). *Estrategia Española de Empleo 2012-2014*. Madrid: Autor.

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (2007). *Plan Nacional de Sensibilización y Prevención de la Violencia de Género*. Madrid: Autor.

Ministros europeos de educación superior. (2012). *Bucharest Communiqué. Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. EHEA Ministerial Conference*. Recuperado de https://bit.ly/2GyrcQH.

Molina, A., y Guarnido, A. (2009). Fallos de mercado y regulación pública. *Temas Actuales de Economía*, 4, 127-157.

Molina, S., Iglesias, T., y Diego, C. (2007). La formación del pedagogo en sistemas de información y documentación con nuevas tecnologías. XXI. *Revista de Educación*, 9, 253-266.

Montané, J. (1993). *Orientación ocupacional*. Barcelona: Ceac Ediciones.

Montero, A. (1998). Origen y desarrollo de las escuelas de artes y oficios en España. *Historia de la Educación*, 17, 319-330.

Mora, J. G., Schomburg, H., y Teichler, U. (2013). *Empleo y trabajo de los graduados universitarios: conclusiones de diferentes estudios*. Barcelona: Octaedro.

Mora, N. (2000). *La Universidad y su función de transformación social*. Ecuador: Universidad Católica Santiago de Guayaquil.

Moratino, J. M. (1986). Las funciones del pedagogo y su estatuto profesional. *Revista de Ciencias de la Educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 128, 515-524.

Moreno, A., López Peláez, A., y Segado, S. (2011). *La transición de los jóvenes a la vida adulta. Crisis económica y emancipación tardía. Colección estudios sociales (Nº 34).* Barcelona: Obra Social Fundación La Caixa.

Moreno, M. S. (2010). La empresa: Un reto para los profesionales de la Pedagogía. *Cuestiones Pedagógicas*, 20, 329-341.

Mortensen, D. T. (1970). Job search, duration of unemployment and the Phillips curve. *American Economy Review*, *60*(5), 847-862.

Mouw, T. (2003). Social Capital and Finding a Job: Do Contacts Matter? *American Sociological Review*, *68*(6), 868-898.

Muñoz, K., & Jeris, L. (2005). Learning to be interdisciplinary: An action research approach to boundary spanning. *Health Education Journal*, *64*(1), 5-12.

Navarro, J. (1988). *Las situaciones y perfil del desempleo y subempleo de los titulados universitarios.* Madrid: Centro de publicaciones de la Secretaría General Técnica.

Nocito, G. (2013). *Autorregulación del aprendizaje de alumnos de grado. Estudio de caso* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-creating Company.* New York: Oxford University Press.

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Espasa.

Observatorio de Empleo de la Universidad Autónoma de Madrid. (2014). *La Inserción Laboral de los Titulados de la Universidad Autónoma de Madrid del curso 2011/2012*. Madrid: Autor.

Observatorio de Empleo de la Universidad de Deusto. (2013). *Encuesta de Inserción Laboral de Titulados y Tituladas Universitarias. Promoción 2010*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Observatorio de Empleo de la Universidad de Málaga. (2017). *Egresados UMA 2012-2013. Estudio de Inserción Laboral*. Málaga: Universidad de Málaga.

Observatorio de Innovación en el Empleo. (2015). *Informe OIE sobre jóvenes y mercado laboral: El camino del aula a la empresa*. Madrid: Autor.

Observatorio de Inserción Laboral y Tendencias Profesionales Emergentes de la Universidad de la Rioja. (2010). *Estudio de inserción laboral de los titulados. Curso 2005/06*. Logroño: Autor.

Observatorio de las Ocupaciones. (2014). *Informe del Mercado de Trabajo de los Jóvenes.* Madrid: Ministerio de Empleo y Seguridad Social.

Observatorio de las Ocupaciones. (2015). *Informe del Mercado de Trabajo Estatal. Datos 2014.* Madrid: Servicio Público de Empleo Estatal.

Observatorio del Mercado de Trabajo-LANBIDE. (2015). *Estudio de Incorporación a la Vida Laboral. Promoción Universitaria de 2012-UPV-EHU*. Vitoria-Gasteiz: Autor.

Observatorio Ocupacional de la Universidad de Granada. (2015). *Situación laboral de los egresados de la Universidad de Granada en 2015: Estudios de seguimiento de las Promociones 2013-2014 y 2012-2013*. Granada: Universidad de Granada.

OCDE. (1994). *The OECD Job's Study. Facts, Analysis, Strategies*. París: Autor.

OCDE. (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies (DeSeCo). Executive Summary*. Recuperado de https://bit.ly/1goiOUO.

OCDE. (2007). *La educación superior y las regiones globalmente competitivas y localmente comprometidas.* Paris: Autor.

OCDE. (2011). *Employment Outlook 2011.* París: Autor.

OCDE. (2012). *Perspectivas del empleo 2012. Informes OCDE*. Madrid: Ministerio de Empleo y Seguridad Social.

OCDE. (2015). *OCDE Skills Strategy. Informe de Diagnóstico. Resumen España 2015*. Paris: Autor.

OCDE. (2016). *Education at a Glance 2016: OCDE indicators*. Paris: OECD Publishing.

Olivares, M. D. (2002). El proyecto profesional: un instrumento relevante en la transición a la vida activa del universitario. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 9, 277-285.

Organización Internacional del Trabajo. (2005). *Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente (Recomendación 195)*. Ginebra: Autor.

Organización Internacional del Trabajo. (2008). *Declaración de la OIT sobre la justicia social para una Globalización Equitativa.* Ginebra: Autor.

Organización Internacional del Trabajo. (2012). *Tendencias mundiales del empleo juvenil 2012. Resumen ejecutivo*. Ginebra: Autor.

Organización Internacional del Trabajo. (2016). *Perspectivas sociales y del empleo en el mundo 2016: tendencias del empleo juvenil.* Ginebra: Autor.

Orgemer, G. (2002). *Enciclopedia de los Recursos Humanos*. Madrid: Artegraf.

Pagani, R. (2002). *El crédito europeo y el sistema educativo español*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.

Palací, F. J., y Moriano, J. A. (2003). *El nuevo mercado laboral: Estrategias de inserción y desarrollo profesional*. Madrid: UNED Ediciones.

Palací, F. J., y Peiró, J. M. (1995). *La incorporación a la empresa*. Valencia: Promolibro.

Palacio, J. I., y Álvarez Aledo, C. (2004). *El mercado de trabajo: análisis y políticas*. Madrid: Akal.

Pallisera, M., Fullana, J., Planas, A., y Del Valle, A. (2010). La adaptación al espacio europeo de educación superior en España. Los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. *Revista Iberoamericana de Educación*, *4*(52), 1-13.

Palma, M. (2013). *El Espacio Europeo de Educación Superior en España: Análisis de los debates parlamentarios 1999-2010* (Tesis doctoral). Universidad de Girona, Girona.

Palmer, A., Montaño, J. J., y Palou, M. (2009). Las competencias genéricas en la educación superior. Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos. *Psicothema*, *21*(3), 433-438.

Parellada, M. (2010). *Graduados universitarios y mercado de trabajo*. Barcelona: Fundación Conocimiento y Desarrollo.

Parellada, M. (2014). *Informe CYD 2014. La contribución de las universidades españolas al desarrollo*. Barcelona: Fundación Conocimiento y Desarrollo.

Parellada, M. (2015). *Informe Conocimiento y Desarrollo 2015*. Barcelona: Fundación Conocimiento y Desarrollo.

Parlamento Europeo. (2000). *Santa María da Feira European Council. Conclusions of the Presidency*. Recuperado de https://bit.ly/2q2K2sJ.

Parlamento Europeo. (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, L 394/10, 30-12-2006, 10-18.

Passaillaigue, R., y Estrada, V. (2016). La gestión del conocimiento y el aprendizaje organizacional en instituciones de educación superior. *GECONTEC: Revista Internacional de Gestión del Conocimiento y la Tecnología*, *4*(2), 35-43.

Pastor, J. M., y Peraita, C. (2014). La inserción laboral de los universitarios españoles. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, *7*(1), 252-266.

Pastor, J. M., Raymond, J. L., Roig, J. L., y Serrano, L. (2007). *El rendimiento del capital humano en España*. Valencia: Fundación Bancaja.

Paul, J. J., Teichler, U., & Van der Velden, R. (2000). Higher Education and Graduate Employment. *European Journal of Education*, *35*(2), 309-319.

Pelayo, M. B. (2012). *Capital social y competencias profesionales: Factores condicionantes para la inserción laboral*. Recuperado de https://bit.ly/2q89Ofk.

Pelayo, M. B., y Meza, E. (2013). *Capital Social y Competencias Profesionales: Factores condicionantes para la inserción laboral*. Nayarit: Fundación Universitaria Andalu.

Pereyra, M., Luzón, A., y Sevilla, D. (2006). Las universidades españolas y el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Limitaciones y perspectivas de cambio. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 113-143.

Pérez Boullosa, A. (2009). Orientación para la Inserción profesional: estrategias y recursos. En L. M. Sobrado, y A. Cortés (Coords.), *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas* (pp. 263-286). Madrid: Biblioteca Nueva.

Pérez Camarero, S., Calderón, M. J., Hidalgo, A., e Ivanova, A. (2010). *Efectos de la crisis económica sobre la juventud española.* Madrid: Instituto Max Weber-Universidad de Castilla La Mancha.

Pérez de las Vacas, C., Vicente, F., y Cubo, S. (2008). Inserción sociolaboral de universitarios: aspectos psicosociales. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *2*(1), 349-364.

Pérez Escoda, N. (1996). *Programa de formació per a la inserció laboral*. Barcelona: Ceac Ediciones.

Pérez García, F., y Serrano, L. (2012). *Universidad, universitarios y productividad en España.* Bilbao: Fundación BBVA.

Pérez Molero, I. (2014). Entrepreneurship as a euphemism for self-employment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 139, 128-136.

Pérez-Esparrells, C., & Torre, E. M. (2012). The challenge of fundraising in Universities in Europe. *International Journal of Higher Education*, *1*(2), 55-66.

Petersen, T., Saporta, I., & Seidel, M. L. (2000). Offering a Job: Meritocracy and Social Networks. *The American Journal of Sociology*, *106*(3), 763-816.

Pin, J. R., Apascaritei, P., Susaeta, L., y Gallifa, A. (2013). *Objetivo: Reducir el desempleo juvenil en España: ¿Qué tienen que hacer Administración, empresas, educación y jóvenes?* Madrid: IESE Business School-Citi Foundation.

Pineda-Herrero, P., Agud-Morell, I., y Ciraso-Calí, A. (2016). Factores que intervienen en la inserción laboral de los titulados en Educación en tiempo de crisis: un estudio sobre Cataluña. *Revista de Educación*, 372, 141-168.

Pineda-Herrero, P., y Sarramona, J. (2006). El nuevo modelo de formación continua en España: balance de un año de cambios. *Revista de Educación*, 341, 705-736.

Planas, J. (2005). El papel de la empresa en la formación de los trabajadores en España. *Revista de Educación*, 338, 125-143.

Planas, J. (2011). La relación entre educación y empleo en Europa. *Papers*, *96*(4), 1047-1073.

Planas, J. (2013). Los itinerarios laborales de los universitarios y la calidad de su inserción profesional. *Revista de la Educación Superior*, *42*(165), 31-62.

Planas, J., & Sala, G. (2001). Education/employment interfaces: Skills and statistical coverage. En Comisión Europea & Eurostat, *Education and training statistics and the functioning of labour markets* (pp. 163-172). Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.

Pons, J. (2010). Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, *7*(2), 6-16.

Pozo, C. (2010). El seguimiento de los títulos oficiales de grado. El papel fundamental de los sistemas de garantía de calidad para la futura acreditación. *XXI: Revista de Educación*, 12, 81-105.

Pozo, M. I. (2003). *Adquisición de conocimiento*. Madrid: Morata.

Pozuelos, F. J., Rodríguez Miranda, F. P., y Travé, G. (2010). El enfoque interdisciplinar en la enseñanza universitaria y el aprendizaje basado en la investigación. Un estudio de caso en el marco de la formación. *Revista de Educación*, 357, 561-585.

Prats, J. (2011). *Trabajar después de la universidad. La inserción laboral de los graduados universitarios de Cataluña*. Barcelona: Fundación Conocimiento y Desarrollo.

Presidencia de la Xunta de Galicia. (1989). Ley 11/1989, de 20 de julio, de Ordenación del Sistema Universitario de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, Núm. 156, 16-8-1989, 3823-3825.

Quintana, J. M. (1985). Las funciones socio-profesionales del pedagogo. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 257, 217-230.

Rae, D. (2007). Connecting enterprise and graduate employability: Challenges to the higher education culture and curriculum? *Education + Training*, *49*(8/9), 605-619.

Rahona, M. (2006). ¿La posesión de un título universitario facilita el acceso de los jóvenes al primer empleo? Una aproximación para el caso español. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 61, 105-121.

Rahona, M. (2007). *Educación Universitaria e Inserción Laboral de los Jóvenes en España*. Madrid: Instituto de Estudios Fiscales.

Rahona, M. (2009). La formación continua en España: evolución y retos de futuro. *Papeles de economía española*, 119, 246-262.

Rayle, A. D., & Chung, K. (2007). Revisiting first-year college students' mattering: Social support, academic stress, and the experience. *Journal of College Students Retention: Research, Theory and Practice*, *9*(1), 21-37.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Autor.

Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior. (2004). *Glosario Internacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de la Educación Superior*. Recuperado de https://bit.ly/2GTf6Vq.

Reichert, S., & Tauch, C. (2005). *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*. Bruselas: European University Association.

Rey, B. (2000). ¿Existen las competencias transversales? *Educar*, 26, 9-17.

Riaño, J. (2012). *Mercado laboral y formación continua universitaria.* Bilbao: Universidad de Deusto.

Riera, J. (2004). La tasca professional del Pedagog/Psicopedagog en els diferents àmbits professionals d'actuació. *Revista Educació i Xarxa*, 0, 20-26.

Riera, J., y Civís, M. (2008). La pedagogía profesional del siglo XXI. *Educación XX1*, 11, 133-154.

Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 79-105.

Rocha, F. (2010). *Reflexiones y propuestas para la reforma de las políticas activas de empleo en España.* Madrid: Centro Sindical de Estudios.

Rodríguez Esteban, A. (2007). Las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior: tipologías. *Humanismo y Trabajo Social*, 6, 139-153.

Rodríguez Esteban, A., y Vieira, M. J. (2009). La formación en competencias en la universidad: un estudio empírico sobre su tipología. *Revista de Investigación Educativa*, *27*(1), 27-47.

Rodríguez Gómez, R. (2002). Continuidad y cambio de las políticas de educación superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, *7*(14), 133-154.

Rodríguez Moreno, M. L. (2005). Las demandas sociales y el mercado laboral ante la integración europea del conocimiento universitario. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 54-68.

Rodríguez Moreno, M. L. (Coord.). (2009). *Estudios universitarios, proyecto profesional y mundo del trabajo. Como hacer puentes entre la universidad y la vida activa*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Rodríguez Moreno, M. L., y Gallego, S. (1999). El proyecto profesional, herramienta de intervención en la función tutorial universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *10*(17), 179-192.

Romero, J. M., y Castelló, A. (2016). Redefiniendo los campos de inserción laboral del pedagogo. *Qurriculum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 29, 21-34.

Romero, S. (1999). *Orientación para la transición de la escuela a la vida activa*. Barcelona: Alertes.

Romero, V., Pérez, E., Vidal, S., y Juez, M. (2004). *Inserción ocupacional*. Barcelona: Altamar.

Rose, J. (1991). Formación y mercado de trabajo: utilización de los datos para la toma de decisiones. *Formación Profesional*, 2, 57-61.

Rothwell, A., & Arnold, J. (2007). Self-perceived employability: development and validation of a scale. *Personnel Review*, *36*(1), 23-41.

Rué, J. (2007). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 1, 1-19.

Ruesga, S. (2002). *Economía del trabajo y política laboral*. Madrid: Pirámide.

Ruiz Carrascosa, J. (2010). La inserción laboral de los titulados de la UNED. Formación continua y vías de acceso al empleo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *21*(2), 412-422.

Ruiz Carrascosa, J., y Molero, D. (2002). La inserción sociolaboral de los titulados universitarios dentro de un plan global para la mejora de la calidad de la universidad. *Bordón. Revista de pedagogía*, *54*(1), 151-184.

Ruiz de Miguel, C., y García de la Barrera, M. J. (2013). Inserción laboral de los Licenciados en Pedagogía de la Universidad Complutense de Madrid (2006-2012): Cómo, dónde y cuánto tardan en colocarse los pedagogos. En M. C. Cardona, E. Chiner, y A. V. Giner (Eds.), *Actas del XVI Congreso Nacional/II Internacional: Modelos de Investigación Educativa* (pp. 1206-1213). Alicante: Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica.

Rychen, S., & Salganik, L. H. (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Gottingen: Hogrefe and Huger publishers.

Sabogal, A. (2014). Retos de la pedagogía en el siglo XXI. *Revista de Investigaciones UNAD*, *13*(2), 143-148.

Sáez, M., y Barceló, M. A. (2016). *Efecto de la crisis en la inserción laboral de los graduados universitarios.* Barcelona: AQU.

Sáiz, J. M. (2004). *Claves para un nuevo mercado de trabajo. Una aplicación a la Unión Europea*. Alicante: Editorial Club Universitario.

Salaburu, P. (2011). *España y el Proceso Bolonia. Un encuentro imprescindible*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.

Salas, M. (2003). *Educación Superior y Mercado de Trabajo*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Salas, M. (2011). Los retos del sistema educativo en España. *eXtoikos*, 4, 23-26.

Salmerón, H. (2001). Los Servicios de Orientación en la Universidad. Procesos de creación y desarrollo. *Ágora digital*, 2, 1-18.

Salvà, F. (2000). *Formación e inserción laboral: Conceptos básicos, políticas, programas y recursos para la intervención*. Madrid: Pirámide.

Salvà, F. (2009). *Trabajo, Formación y Ciudadanía. Conceptos básicos, políticas, programas y recursos.* Madrid: Pirámide.

Sánchez García, M., Manzano, N., Rísquez, A., y Suárez Ortega, M. (2011). Evaluación de un modelo de orientación tutorial y mentoría en la Educación Superior a distancia. *Revista de Educación*, 356, 719-732.

Sánchez Herrera, J., Pintado, T., Talledo, H., y Carcelén, S. (2009). La educación de posgrado en España. Un estudio empírico de la estructura de motivaciones latentes. *Innovar*, *19*(1), 131-140.

Sánchez Lissen, E. (2009). Calidad y excelencia en la enseñanza superior: dos retos de las agencias de acreditación de América Latina. *Revista Fuentes*, 9, 229-248.

Sánchez Pozo, A. (2008). Elementos clave en el diseño de módulos y titulaciones EEES. *Revista de Investigación en Educación*, 5, 41-48.

Sánchez Valle, I. (1999). Contextos epistemológicos actuales para la Pedagogía Laboral y la Formación en la Empresa. *Revista Complutense de Educación*, *10*(1), 105-125.

Santos Rego, M. A. (2005). La Universidad ante el proceso de convergencia europea: un desafío de calidad para la Unión. *Revista Española de Pedagogía*, *63*(230), 5-16.

Santos Rego, M. A. (2014). Fines de la Universidad y Retos de la Empleabilidad en la Educación Superior. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 139, 16-25.

Santos Rego, M. A., Lorenzo, M., y Vázquez, A. (2018). *Educación no formal y empleabilidad de la juventud*. Madrid: Síntesis.

Saterfiel, T. H., & McLarty, J. R. (1995). *Assessing Employability Skills*. Greensboro: ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services.

Schomburg, H., & Teichler, U. (2006). *Higher Education and Graduate Employment in Europe. Results from Graduates Surveys from Twelve Countries.* Dordrecht: Springer.

Sebastián, A., y Sánchez García, M. F. (2000). *El mercado de trabajo y el acceso al mundo laboral. Una perspectiva desde la Orientación Profesional*. Barcelona: Estel.

Sellín, B. (1999). Los programas de formación profesional de la CE y la UEE de 1974 a 1999. Un intento de balance histórico-crítico. *Revista Europea de Formación Profesional*, 17, 19-29.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.

Sennett, R. (2006). *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo.* Madrid: Anagrama.

Serra, A. (Ed.). (2007). *Educació superior i treball a Catalunya: anàlisi dels factors d'inserció laboral*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

Servicio Público de Empleo Estatal. (2016). *Información anual del mercado de trabajo de titulados universitarios. Año 2016*. Recuperado de https://bit.ly/2GSVSzp.

Servicio Público de Empleo Estatal. (2017). *Datos estadísticos de empleo. Abril 2017*. Recuperado de https://bit.ly/2H5nhM0.

Shaw, M., Chapman, D., & Rumyantseva, N. (2013). Organizational culture in the adoption of the Bologna process: a study of academic staff at a Ukrainian university. *Studies in Higher Education*, *28*(7), 989-1003.

Sierra, R. (1995). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.

Smidt, H., & Sursock, A. (2011). *Engaging in Lifelong Learning: Shaping Inclusive and Responsive University Strategies.* Bruselas: European University Association.

Sobrado, L. M., y Cortés, A. (2009). *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Souto-Otero, M. (2016). Young people's views of the outcomes of non-formal education in youth organisations: in effects on human, social and psychological capital, employability and employment. *Journal of Youth Studies*, *19*(7), 938-956.

Spilerman, S. (1977). Careers, labor market structure, and socioeconomic achievement. *American Journal of Sociology*, *3*(83), 551-593.

Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification: an interval estimation approach. *Multivariate Behavioural Research*, 25, 173-180.

Stigler, G. (1962). Information in the Labour Market. *Journal of Political Economy*, 70, 94-105.

Strayhorn, T. L. (2006). Factors Influencing the Academic Achievement of First-Generation College Students. *NASPA Journal*, *43*(4), 82-111.

Suárez Guerrero, C. (2013). La dimensión pedagógica de la virtualidad. *@tic. Revista d' Innovació Educativa*, 11, 18-20.

Suárez Lantarón, B. (2014). La universidad española ante la empleabilidad de sus graduados: estrategias para su mejora. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *25*(2), 90-110.

Tanaka, J. S., & Huba, G. J. (1985). A fit index for covariance structure models under arbitrary GLS estimation. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38, 197–201

Teijeiro, M., Rungo, P., & Freire, M. J. (2013). Graduate competencies and employability: The impact of matching firms' needs and personal attainments. *Economics of Education Review*, 34, 286-295.

Tejada, J. (2001). El perfil profesional del pedagogo en la formación: una mirada desde las salidas profesionales. En P. Vicente, y E. Molina (Coords.), *Salidas profesionales de los estudiantes de Pedagogía* (pp. 2-28). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Tejada, J. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *9*(2), 1-15.

Tejada, J., y Navío, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, *2*(37), 1-15.

Tejedor, F. J. (2000). El diseño y los diseños en evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, *18*(2), 319-339.

Tejedor, F. J., y García-Valcarcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-473.

Tenti, E. (2007). *La escuela y la cuestión social: ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Toharia, L. (2006). *Los mercados de trabajo transicionales: Nuevos enfoques y políticas sobre los mercados de trabajo europeo.* Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Toro, A. (1995). La Formación Profesional Ocupacional en Andalucía. En F. J. Prados de Reyes (Coord.), *III Jornadas sobre la Comunidad Europea* (pp. 69-89). Sevilla: Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales de Andalucía/Universidad de Sevilla.

Torrelles, C., Coiduras, J., Isus, S., Carrera, F. X., París, G., y Cela, J. M. (2011). Competencia de trabajo en equipo: definición y categorización. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *15*(3), 329-344.

Torres Sabaté, M. C. (2015). El perfil del profesional de la pedagogía ante los retos del s. XXI. En L. Núñez Cubero (Coord.), *Cultura emprendedora y educación* (pp. 83-94). Sevilla: Universidad de Sevilla.

Touriñán, J. M. (2013). El significado de la función pedagógica y la necesidad de generar principios de acción. *Revista española de pedagogía*, *71*(254), 29-47.

Trujillo, H. M., y Valero, F. J. (2006). Prácticas en empresa y estrés durante la transición al mercado laboral del alumnado universitario de Granada: curso académico 2004-02. *Análisis y modificación de conducta*, *32*(146), 799-813.

UNED. (2011). *Plan de estudios del Grado en Pedagogía*. Madrid: Centro de Orientación y Empleo de la UNED.

Unidad de Calidad y Prospectiva de la Universidad de Comillas. (2011). *Informe. Inserción Laboral de los graduados de la Promoción 08-09*. Madrid: Autor.

Universidad de Cantabria. (2015). *Resultado del proyecto piloto de estudio de egresados de la Universidad de Cantabria. Curso 2012-2013*. Santander: Autor.

Universidad de Castilla La Mancha. (2005). *Estudios sobre Calidad e Inserción Laboral y Encuesta a Empleadores*. Salamanca: Oficina de Evaluación de la Calidad de la Universidad de Castilla La Mancha-Centro de Información y Promoción del Empleo.

Universidad de Jaén. (2012). *Estudio de la inserción laboral de los/as titulados/as de la Universidad de Jaén. Informe 2012*. Jaén: Autor.

Universidad de Santiago de Compostela. (2001). Resolución de 26 de julio de 2001, de la Universidad de Santiago de Compostela, por la que se publica la modificación del Plan de Estudios conducente al título de Licenciado en Psicopedagogía por adaptación a la normativa vigente. *Boletín Oficial del Estado*, Núm. 203, 24-8-2001, 32119-32125.

Universidad de Santiago de Compostela. (2008a). *Resolución Rectoral del 27 de octubre de 2008 por la que se establece el procedimiento para el reconocimiento de competencias en las titulaciones de grado y master*. Recuperado de https://bit.ly/2ItzOIE.

Universidad de Santiago de Compostela. (2008b). *Normativa de transferencia y reconocimiento de créditos para titulaciones adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. Recuperado de https://bit.ly/2GutKDb.

Universidad de Santiago de Compostela. (2009). *Gestión de las enseñanzas de grado en la USC.* Recuperado de https://bit.ly/2q6abWG.

Universidad de Santiago de Compostela. (2011). *Resolución Rectoral del 15 de abril de 2011 por la que se establece el procedimiento para el reconocimiento de competencias en las titulaciones de Grado y Máster*. Recuperado de https://bit.ly/2GuuN6a.

Universidad de Santiago de Compostela. (2018). *Grado en Pedagogía-2017/2018. Admisión y matrícula*. Recuperado de https://bit.ly/2EgNCne.

Universidad Politécnica de Madrid. (2016). *Inserción laboral primer y segundo ciclo. Titulados en el curso 2013-2014*. Madrid: Autor.

Valdemoro, M. G., Ponce de León, A., y Sanz, E. (2011). Fundamentos en el manejo del NVIVO 9 como herramienta al servicio de estudios cualitativos. *Contextos Educativos*, 14, 11-29.

Valenzuela, M., y Ruiz, R. M. (2011). *Salidas profesionales del pedagogo/a*. Sevilla: Eduinnova.

Valero, F. J. (2012). *Estudio Demandas del Mercado Laboral a los Titulados Universitarios*. Granada: Centro de Promoción de Empleo y Prácticas de la Universidad de Granada.

Valls, F. (2001). Pasado, presente y futuro de la orientación profesional. En J. Álvarez Hernández (Ed.), *Orientación Profesional. Tránsito a la vida activa* (pp. 9-22). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Van Dalen D. B., y Meyer, W. J. (1979). *Manual de técnicas de investigación educacional*. Buenos Aires: Paidós.

Vaquero, A. (2009). Educación superior y empleo: La situación de los nuevos titulados ante el mercado laboral. En M. Fernández Fernández, V. Montuenga, y D. Riveiro, *El mercado de trabajo en España: Otros aspectos relevantes* (pp. 159-182). Noia: Lóstrego.

Vargas, F. (2000). De las virtudes laborales a las competencias clave: un nuevo concepto para antiguas demandas. Competencias laborales en formación profesional. *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, 149, 9-24.

Ventura, J. (2005). *El prácticum en los estudios pedagógicos y la inserción laboral. Nuevos enfoques ante el reto europeo*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Ventura, J., y Martínez Olmo, F. (2007). Inserció laboral i empleabilitat en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior: el cas de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. *Temps d'Educacio*, 32, 99-117.

Vicente, P., y Molina, E. (2001). *Salidas profesionales de los estudiantes de pedagogía*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Vidal García, J. (Coord.). (2003). *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Vidal Prado, C. (2012). El Espacio Europeo de Educación Superior y su implantación en las universidades españolas. *Revista catalana de dret públic*, 44, 253-283.

Vieira, M. J. (2009). *El análisis de la demanda formativa del mercado laboral en el diseño de los nuevos planes de estudio*. Madrid: Programa de Estudios y Análisis del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Viera, A., Pérez, A., y Paredes, M. (2008). La Pedagogía Crítica y las competencias de emprendedurismo en estudiantes universitarios. *Pensamiento y Gestión*, 24, 43-62.

Viladot, G. (1992). *La Proyección profesional del pedagogo en la empresa*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Villa, A., y Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Villa, A., y Ruiz, M. (2004). La Red de Educación y el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *18*(1), 21-37.

Villalobos, R. M., Trinidad, G., Díaz, A., y Chamorro, A. (2014). *Estudio de inserción laboral. Titulados del curso 2010-2011*. Cáceres: Universidad de Extremadura.

Villardón, L., Álvarez, M., Yániz, C., Aguilar, M., y Elexpuru, I. (2012). *El desempleo como factor de vulnerabilidad a la exclusión social. El proyecto de vida como factor de protección*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Wall, S., & Shankar, I. (2008). Adventures in Transdisciplinary Learning. *Studies in Higher Education*, *33*(5), 551-565.

Wallenborn, M. (2010). Vocational Education and Training and Human Capital Development: current practice and future options. *European Journal of Education*, *45*(2), 181-198.

Watts, A. G. (2006). *Career development learning and employability*. Cambridge: The Higher Education Academy.

Weller, J. (2007). La inserción laboral de los jóvenes: características, tensiones y desafíos. *Revista de la CEPAL*, 92, 61-82.

Wollschläge, N. (2004). De la divergencia a la convergencia. Una historia de la formación profesional en Europa. *Revista Europea de Formación Profesional*, 32, 6-17.

Yanis, C., y Villardón, L. (2006). *Planificar desde la competencia para promover el aprendizaje*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

Yániz, C. (2004). Convergencia europea de las titulaciones universitarias. El proceso de adaptación: Fases y tareas. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, *4*(1), 3-14.

Yániz, C., y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Yorke, M. (2004). *Employability in Higher Education: What it is, what it is not*. York: The Higher Education Academy.

Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra.

Young, M., & Gordon, J. (2007). National Qualifications Frameworks: Research and policy implications of an increasingly global development. *European Journal of Education: Research, Development and Policy*, *42*(4), 439-444.

Zabalza, M. A. (2005). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Zambrana, L. A., y Manzano, V. (2004). ¿Hacia dónde camina la Universidad? Reflexiones acerca del EEES. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *18*(3), 269-276.

Zeger S. L., & Liang, K. Y. (1992). An overview of methods for the analysis of longitudinal dada. *Statistics in Medicine*, 11, 1825-1839.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ANEXOS

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ANEXO I

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CUESTIONARIO SOBRE LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS ESTUDIANTES EN PEDAGOGÍA DE LA USC

Este cuestionario tiene como objetivo conocer las percepciones y expectativas del alumnado de 4º curso del Grado en Pedagogía de la Universidad de Santiago de Compostela en relación a su inserción laboral.

Para el correcto cumplimiento de este cuestionario es necesario marcar con una (**X**) la opción que consideres oportuna en aquellos ítems en los que existe más de una posibilidad de respuesta. En el caso de los ítems de respuesta abierta, deberás redactar tu opinión en función de lo que se pregunte.

POR FAVOR, RESPONDE A TODAS LAS PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO
MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

A. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

A.1. Fecha de nacimiento: …./…./19….

A.2. Sexo:

- ☐ Mujer
- ☐ Hombre

A.3. Ayuntamiento de residencia:

A.4. ¿Tienes otros estudios terminados?

- ☐ No (pasar a la pregunta A.6.)
- ☐ Si

A.5. En el caso de tener otros estudios, ¿de qué tipo son?

- ☐ Máster o alguna otra especialización
- ☐ Grado o licenciatura
- ☐ Diplomatura
- ☐ Formación profesional de grado medio o superior
- ☐ Otras (especificar)……

A.6. Estudios terminados por tu madre:

- ☐ Sin estudios
- ☐ Primarios / E.G.B.
- ☐ Educación Secundaria
- ☐ Formación Profesional
- ☐ Universitarios

A.7. Estudios terminados por tu padre:

- ☐ Sin estudios
- ☐ Primarios / E.G.B.
- ☐ Educación Secundaria
- ☐ Formación Profesional
- ☐ Universitarios

B. ACCESO A LA UNIVERSIDAD Y ELECCIÓN DE LOS ESTUDIOS REALIZADOS

B.1. ¿Cómo accediste a tus estudios de Pedagoxía?

- ☐ A través de las P.A.U.
- ☐ A través de las pruebas de acceso para mayores de 25 años
- ☐ A través de un ciclo de grado superior
- ☐ A través de otra carrera universitaria
- ☐ Otros (especificar)……..

B.2. ¿Cuál fue el lugar de preferencia en que situaste los estudios de Pedagogía en el momento de tu elección?

- ☐ Era mi primera opción
- ☐ Era mi segunda opción
- ☐ Estaba entre mis primeras cinco opciones
- ☐ Estaba en alguna de mis opciones, pero no en las cinco primeras
- ☐ No estaba entre mis opciones

B.3. ¿Cuál fue el motivo de elección?

- ☐ Vocación
- ☐ Casualidad
- ☐ Salidas profesionales
- ☐ Reconocimiento social
- ☐ Familia
- ☐ Continuar formación
- ☐ Otros (especificar)……..

B.4. Si pudieras escoger de nuevo, ¿qué posibilidades existirían de que realizaras los mismos estudios?

- ☐ Muchas
- ☐ Bastantes
- ☐ Pocas
- ☐ Ningunas

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

C. LOS ESTUDIOS DE PEDAGOGÍA

C.1. Actualmente, ¿cuál es a tu nota media de expediente?

- ☐ Aprobado (5-6,9)
- ☐ Notable (7-8,9)
- ☐ Sobresaliente (9-10)

C.2. Una vez concluidos tus estudios de Pedagoxía:

- ☐ Continuaré formándome
- ☐ Trataré de insertarme en el mercado laboral (pasar a la pregunta C.4.)
- ☐ Ambas

C.3. Si decides continuar formándote, te gustaría realizar:

- ☐ Formación reglada
  - Especificar (si es el caso)….....
- ☐ Formación complementaria
  - Especificar (si es el caso)….....

C.4. En el caso de que pretendas insertarte en el mercado laboral, tu ámbito de preferencia sería:

- ☐ Público
- ☐ Privado
  - ☐ Por cuenta ajena
  - ☐ Por cuenta propia

C.5. ¿En qué ámbito laboral te gustaría trabajar preferentemente?

……

……..

C.6. ¿Qué aspectos pueden dificultar tu proceso de inserción laboral? (Selecciona una o varias respuestas).

- ☐ Falta de información
- ☐ Falta de formación en idiomas
- ☐ Desconocimiento de técnicas de búsqueda de empleo
- ☐ Falta de formación específica
- ☐ Falta de experiencia laboral
- ☐ Falta de relaciones o contactos personales
- ☐ Otros (especificar)…….

D. SITUACIÓN ACTUAL EN EL MERCADO DE TRABAJO

D.1. ¿Cuál es tu situación laboral?

- ☐ Estudio
- ☐ Trabajo y estudio

D.2. ¿Estás inscrito como demandante de empleo?

- ☐ Si
- ☐ Non

D.3. Indica el grado de conocimiento de los siguientes recursos para la búsqueda de empleo, siendo 1 el valor que representa el mínimo conocimiento acerca del recurso y 4 el que representa mucho conocimiento.

	1	2	3	4
Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE)				
Servicio Local de Colocación				
Fundación Empresa-Universidad (FEUGA)				
Ofertas y becas de trabajo a través de la universidad				
Anuncios de empleo publicados en periódicos				
Oposiciones y/o concursos				
Empresas de Trabajo Temporal				
Internet				
Contactos personales, familiares o amistades				
Autoempleo				

D.4. Indica en qué grado consideras importantes los siguientes factores para la obtención de un empleo, teniendo en cuenta que 1 representa “nada”, 2 “poco”, 3 “bastante” y 4 “mucho”:

	1	2	3	4
Expediente académico				
Especialización en la titulación				
Cursos de posgrado, máster o doctorado				
Experiencia laboral previa				
Conocimientos de idiomas				
Conocimientos de informática				

D.5. Indica en qué medida crees que la universidad desarrolló en ti los siguientes aspectos, teniendo en cuenta que 1 representa "nada", 2 "poco", 3 "bastante" y 4 "mucho":

	1	2	3	4
Motivación para el éxito				
Pensamiento crítico				
Capacidad de adaptación a nuevos entornos				
Capacidad de trabajo en equipo				
Capacidad de asumir responsabilidades				
Capacidad de resolución de problemas				
Capacidad de planificación, organización y coordinación				
Conocimientos de informática				

E. EVALUACIÓN DE TUS ESTUDIOS

E.1. Indica en la siguiente escala, teniendo en cuenta que 1 representa "nada", 2 "poco", 3 "bastante" y 4 "mucho", lo que consideres oportuno acerca de los siguientes enunciados:

	1	2	3	4
¿Crees que los contenidos que se desarrollan en tu carrera se encuentran adaptados a las exigencias del mercado de trabajo?				
¿Consideras que estás suficientemente preparado para insertarte en la ocupación que deseas?				
¿Crees que los estudios de Pedagogía favorecen tu acceso al empleo?				
¿Consideras que los estudios de Pedagogía contribuyeron a tu desarrollo personal?				
¿Consideras que tu universidad te ayudó a conocer las salidas profesionales de tus estudios?				
¿En qué medida tus estudios te ayudaron a configurar tu itinerario académico y profesional?				
¿Consideras que desde tu carrera se trabajan competencias clave para la inserción en el mundo laboral (resolución de problemas, competencias comunicativas, capacidad de adaptación, etc.)?				
¿En qué medida tu formación te permitió establecer vínculos entre la realidad académica y la social y laboral?				
A nivel general, ¿piensas que tus estudios de Pedagoxía se encuentran en conexión con la realidad sociolaboral?				

Observaciones que desees realizar:
……
……
……
……
……

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ANEXO II

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CUESTIONARIO DE INSERCIÓN LABORAL DE LOS GRADUADOS Y GRADUADAS EN PEDAGOGÍA POR LA UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1. INSTRUCCIONES

Este cuestionario tiene como objetivo conocer la inserción laboral de los graduados/as en Pedagogía por la Universidade de Santiago de Compostela.

Marca la opción que consideres oportuna en aquellos ítems en los que existe más de una posibilidad de respuesta. En los de respuesta abierta, escribe tu opinión en función de lo que se pregunte. Y en los que hay que posicionarse en una escala, marca la alternativa que consideres.

POR FAVOR, RESPONDE A TODAS LAS PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO. MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

2. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

* 1. Fecha de nacimiento:

DD	MM	AAAA

* 2. Sexo:

- ○ Mujer
- ○ Hombre

* 3. Ayuntamiento de residencia:

* 4. ¿Has terminado el Grado en Pedagogía?

- ○ Si
- ○ No (no continúes cubriendo el cuestionario, ya puedes enviarlo)

5. Curso de graduación:

6. ¿Tienes algún tipo de vínculo con la Facultad y/o Universidad donde cursaste tus estudios?

- ☐ Si
- ☐ No

7. En caso de tener un vínculo, especifica:

8. ¿Tienes algún tipo de vínculo con algún colegio o asociación profesional?

- ☐ Si
- ☐ No

9. En caso de tener un vínculo, especifica el nombre del colegio o asociación:

10. ¿Estás inscrito/a en el Servicio Público de Empleo de Galicia como demandante de empleo?

- ☐ Si
- ☐ No

11. En el caso de estar inscrito/a, ¿en qué modalidad estás?

- ☐ Demandante de empleo
- ☐ Mejora de empleo

12. ¿Estás realizando algún curso de inserción laboral?

- ☐ Si
- ☐ No

13. En caso de estar realizándolo, especifica, por favor, su título y número de horas:

14. Actualmente, ¿Cuál es tu situación? (marca las opciones que consideres oportunas)

- ☐ Trabajando
- ☐ Desempleado
- ☐ Estudiando

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

15. ¿Has rechazado algún empleo?

- ☐ Si
- ☐ No

16. En caso de haber rechazado algún empleo, especifica la denominación y las razones de rechazo:

17. En el caso de estar estudiando, señala el tipo de estudios:

- ☐ Máster o alguna otra especialización
- ☐ Otro título de Grado
- ☐ Formación Profesional de Grado Superior
- ☐ Otro (especificar)

18. Desde que terminaste tus estudios de Grado, ¿cuántos empleos has tenido?

- ☐ Ninguno
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ Más de 3

3. SITUACIÓN LABORAL

19. ¿Cuál es tu situación laboral?

- ☐ Desempleado (pasar a pregunta 29)
- ☐ Contrato indefinido
- ☐ Contrato temporal
- ☐ Autoempleo
- ☐ Becario
- ☐ Sin contrato

20. ¿Qué tipo de jornada tienes?

- ☐ A tiempo parcial
- ☐ A tiempo completo
- ☐ Por horas

21. ¿En qué sector desarrollas tu actividad?

- ☐ Agrícola/Alimentación
- ☐ Automoción
- ☐ Electricidad y electrónica
- ☐ Maquinaria y equipo mecánico
- ☐ Industria química
- ☐ Industria (otras)
- ☐ Transporte
- ☐ Construcción
- ☐ Informática/Telecomunicaciones
- ☐ Hostelería y turismo
- ☐ Servicios Sociales
- ☐ Actividades sanitarias y veterinarias
- ☐ Educación
- ☐ Comercio
- ☐ Banca, finanzas y seguros
- ☐ Consultoría
- ☐ Administración pública
- ☐ Otros

22. ¿Cuál es la denominación de tu puesto de trabajo?

23. ¿Consideras que tus funciones se corresponden con las de un titulado en Pedagogía?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

24. ¿En qué tramo se encuentra tu salario mensual?

- ○ Menos de 650€
- ○ Entre 651 y 950€
- ○ Entre 951 y 1250€
- ○ Entre 1251 y 1500€
- ○ Más de 1500€

25. Desde que terminaste tus estudios, ¿cuánto tiempo tardaste en encontrar tu actual empleo?

- ○ Ya lo tenía antes de terminar
- ○ Menos de 3 meses
- ○ Entre 3 y 6 meses
- ○ Entre 6 y 12 meses
- ○ Más de 12 meses

26. Indica en qué medida consideras que son importantes las siguientes competencias, propias de tu titulación, a la hora de desarrollarte en tu puesto de trabajo (1=nada, 2=poco, 3=bastante, y 4=mucho):

	1	2	3	4
Conocimiento del mundo educativo y laboral				
Comprensión de referentes teóricos, históricos, culturales, etc. que conforman las situaciones educativas				
Diagnóstico de necesidades educativas de las personas y organizaciones				
Comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y su incidencia en la formación de las personas				
Identificación de problemas educativos y elaboración de propuestas de mejora				
Diseño de planes, programas y acciones adaptados a distintos niveles del sistema educativo				
Diseño de medios/recursos educativos adaptados a las necesidades educativas				
Diseño de planes, programas, propuestas innovadoras de formación y desarrollo de profesionales				
Desarrollo de estrategias y técnicas para promover la participación y dinamización de grupos				
Aplicación y desarrollo de estrategias y técnicas de orientación en procesos educativo-formativos				
Desarrollo de modelos y procesos de gestión de la calidad educativa y de la formación				
Coordinación de intervenciones educativas con otros profesionales				
Evaluación de programas, planes, proyectos, procesos de enseñanza-aprendizaje y medios y recursos educativo-formativos				
Evaluación de sistemas e instituciones educativas				
Realización de estudios prospectivos y evaluativos sobre características, necesidades y demandas pedagógicas				
Asesoramiento a personas y/o grupos en los procesos educativos y formativos				
Orientación en el diseño de proyectos profesionales				
Asesoramiento sobre el uso pedagógico de los medios y recursos educativos				
Asesoramiento sobre la integración de las TIC en los procesos educativos y formativos				
Apoyo en el uso de las estrategias idóneas en la búsqueda de empleo				
Diseño, desarrollo y evaluación de programas orientadores de inserción laboral				

27. Valora el nivel de relación del empleo con los estudios cursados:

	Nada relacionado	Poco relacionado	Indiferente	Bastante relacionado	Muy relacionado
Relación: empleo-estudios	○	○	○	○	○

28. A nivel general, ¿cuál es el nivel de satisfacción con tu actual empleo?

	Nada satisfecho	Poco satisfecho	Indiferente	Bastante satisfecho	Muy satisfecho
Satisfacción con el empleo	○	○	○	○	○

29. ¿Has utilizado algún recurso para buscar empleo?

- ☐ Si
- ☐ No

30. En el caso de haber utilizado algún recurso, señala cuál o cuáles:

- ☐ Contactos personales, familiares o amistades
- ☐ Autocandidatura
- ☐ Anuncios de empleo
- ☐ Agencias de empleo
- ☐ Becas de trabajo de la universidad
- ☐ Oposiciones o concursos
- ☐ Internet
- ☐ Autoempleo
- ☐ Empresas de trabajo temporal
- ☐ Otros (especificar)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4. VALORACIÓN DEL GRADO EN PEDAGOGÍA

31. Indica en qué medida, teniendo en cuenta que 1 representa "nada", 2 "poco", 3 "bastante", y 4 "mucho", crees que el Grado en Pedagogía ha contribuido a:

	1	2	3	4
Empezar a trabajar				
Aprender en el trabajo				
Realizar las tareas del trabajo actual				
Mejorar las perspectivas profesionales				
Mejorar el desarrollo personal				
Desarrollar la capacidad como emprendedor				
Desarrollar la capacidad de motivación para el éxito				
Desarrollar la capacidad de adaptación a nuevos entornos				
Desarrollar la capacidad de trabajo en equipo				
Desarrollar la capacidad de resolución de problemas				
Desarrollar la capacidad de asunción de responsabilidades				

32. ¿Cuáles consideras que son las principales dificultades de un graduado/a en Pedagogía a la hora de encontrar un trabajo? (puedes marcar más de una opción):

- ☐ Falta de información
- ☐ Falta de formación en idiomas
- ☐ Desconocimiento de técnicas de búsqueda de empleo
- ☐ Falta de experiencia
- ☐ Falta de formación específica
- ☐ Falta de relaciones o contactos personales
- ☐ Otras (especificar)

33. ¿Qué aspectos consideras que son importantes en la inserción laboral y que no se trataron en tu titulación? (puedes marcar más de una opción):

- ☐ Formación para la búsqueda de empleo
- ☐ Actitudes para la formación de una identidad profesional
- ☐ Habilidades para el desarrollo profesional
- ☐ Capacidad para tomar decisiones y asumir responsabilidades
- ☐ Disposición hacia una profesionalización permanente
- ☐ Información de salidas profesionales
- ☐ Otros (especificar)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

34. ¿Cómo percibes el mercado laboral para los graduados/as en Pedagogía?

- ◯ Sin posibilidades
- ◯ Con pocas posibilidades
- ◯ Con bastantes posibilidades
- ◯ Con muchas posibilidades

35. ¿Crees que la universidad te proporcionó todos los elementos necesarios para enfrentarte al mercado laboral?

- ◯ Si
- ◯ No

36. ¿Tienes alguna recomendación o sugerencia para la universidad desde la perspectiva de tu inserción laboral?

37. A nivel general, ¿cuál es la valoración de tu formación en el Grado en Pedagogía?

	Nada satisfecho	Poco satisfecho	Indiferente	Bastante satisfecho	Muy satisfecho
Valoración de la formación	◯	◯	◯	◯	◯

38. ¿En qué puesto laboral estarías interesado en desempeñarte?

Observaciones que desees realizar:

ANEXO III

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

GRUPO DE DISCUSIÓN CON RESPONSABLES DE ORGANIZACIONES

GUÍA PARA EL GRUPO DE DISCUSIÓN

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela

A) Presentación.

- Bienvenida (agradecimiento):

- Agradecer a todos/as su participación.
- Comentar que van a ser gravados para evitar la pérdida de información que seguro ayudará a optimizar la evaluación.

- Explicar por qué fueron seleccionados/as (variables que tienen en común):

- Conocimiento del perfil profesional del pedagogo en el contexto de cada organización.

- Información básica sobre el propósito del estudio y revisión general del tema a tratar:

En este estudio se investiga la inserción laboral de los graduados en Pedagogía por la Universidad de Santiago de Compostela. El estudio se enmarca en un proyecto de Tesis cuyo objetivo principal se centra en describir y analizar los diversos aspectos que configuran la conducta, las actitudes y las opiniones de estos titulados en relación a su inserción laboral, a fin de diseñar líneas de intervención que mejoren la empleabilidad del colectivo.

- Objetivos que perseguimos con el grupo de discusión:

- Estudiar las competencias profesionales de los Graduados en Pedagoxía en sus contextos laborales.
- Analizar la relación entre la formación que reciben los graduados en la universidad y los requerimientos del mercado laboral.

- Se recuerda que todas las opiniones son necesarias e importantes.

- Normas básicas de funcionamiento:

- Horario: 23 de febrero de 2017 a las 19:00h.
- Cada uno/una puede intervenir cuando lo estime oportuno.
- Nuestra función es solo la de moderar, pero sin emitir ninguna valoración.

PARA EMPEZAR

B) Empezaremos con las preguntas:

1. En términos generales, ¿qué evaluación hacéis de la situación del mercado laboral para los jóvenes universitarios?

2. ¿Cuáles son las competencias esenciales que consideráis debe tener un graduado para su inserción en el mercado laboral?

3. ¿Qué competencias profesionales son las que más valoráis en los graduados en Pedagogía?

4. ¿Cuál es vuestra opinión acerca de la formación que reciben los graduados en Pedagogía en la universidad?

5. ¿Qué debe hacer, en vuestra opinión, la Facultad de Ciencias de la Educación de la USC para mejorar la inserción laboral de los Graduados en Pedagogía?

6. ¿A qué retos consideráis se enfrenta el Pedagogo como profesional en el futuro?

PARA IR TERMINANDO

C) Concluir la reunión:

- **Agradecer a todos/as su participación.**

- **Resumir brevemente las principales opiniones aportadas.**

- **Terminar con una pregunta cómo:** ¿Os gustaría añadir alguna otra idea? ¿Hay algo que olvidasteis comentar?

Descripción básica	
Método: Participantes:	Grupo de discusión 7
Perfil de los participantes:	Empleadores/Responsables de formación de organizaciones
Duración aproximada:	90 minutos

ANEXO IV

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

GRUPO DE DISCUSIÓN CON RESPONSABLES DE ORGANIZACIONES

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela

Transcripción Grupo de Discusión

Moderador: Muchísimas gracias por venir. Esto es un grupo de discusión, pero no es discusión en el sentido altisonante sino discusión en el sentido dialógico de la palabra. Como sabéis este grupo de discusión tiene que ver con un tema que nos interesa y que forma parte del estudio e investigaciones que está desarrollando Jesús para su tesis por lo que os estamos sumamente agradecidos por vuestra amabilidad.

Como ya os dijimos vamos a grabar lo que hablamos para evitar la pérdida de información, sobre todo evitar la pérdida de información, que estamos seguros nos va ayudar a optimizar el análisis que se haga a propósito del *grupo*.

¿Por qué habéis sido seleccionados? Fundamentalmente porque en todos vosotros coincide un rasgo común. Tener un perfil profesional cercano o directamente relacionado con la Pedagogía en el contexto de una organización que puede ser tanto escolar como extraescolar.

Fundamentalmente abordaremos la cuestión de la inserción laboral de los Graduados en Pedagogía por esta Universidad de Santiago. El estudio se enmarca en la Tesis de Jesús, con el objetivo principal de describir y analizar los diversos aspectos que configuran la conducta, actitudes y opiniones de los titulados en Pedagogía en relación a su inserción laboral para…, ¿para qué?, para que podamos diseñar, corregir cosas, diseñar líneas de intervención que puedan mejorar la empleabilidad de este colectivo. Esto es fundamentalmente de lo que trata el estudio, de lo que trata la tesis.

¿Y qué objetivos tenemos para este grupo de discusión? Dos fundamentalmente:

- Examinar las competencias profesionales de los graduados en Pedagogía en sus contextos laborales. Esto, por un lado, exactamente esto, examinar las competencias profesionales de los graduados en Pedagogía en sus contextos laborales.
- Y analizar, si es posible, que estoy seguro que lo será, la relación entre la formación que reciben los graduados en la universidad y los requerimientos del

mercado laboral. Analizar qué formación reciben las graduados y graduados y como se relaciona esta formación con las exigencias y requisitos del mercado laboral.

Todas las opiniones son absolutamente importantes, por lo tanto, lo que so rogamos es que no os privéis de decir absolutamente nada de lo que queráis decir. Es necesario que aportéis aquello que queráis aportar sin ningún tipo de traba ni problema.

Tendremos en torno a hora y media y a la hora y media terminaremos el grupo. Vamos a empezar y empezaremos con alguna de las preguntas:

Pregunta1: En términos generales, ¿qué evaluación hacéis de la situación del mercado laboral para los jóvenes universitarios?

Organización 7: Mala. Complicado ahora. Las empresas quieren gente de FP ahora mismo.

Organización 6: Ahora y antes.

Organización 7: No, no, pero ahora mismo es requisito casi indispensable tener un FP. Prefieren FPs que licenciados. Dicen que la gente sale mejor preparada de los FPs. En general, es lo que ves cuando te llaman de la agencia de colocación.

Organización 5: Y cobran menos.

Organización 7: No, cobran más.

Organización 5: Depende.

Organización 7: No, no, no mira, un FP de Tecnología, de una rama de Tecnología para una Tic y ya le gustaría a cualquier licenciado.

Organización 6: Yo te hablo de lo que yo contrato y lo que contratamos todas las empresas de mi sector son técnicos de animación sociocultural porque es más barato que pagar a un educador o a un pedagogo. De hecho, yo estuve mirando las empresas que hay registradas, que tenemos un registro para las empresas que están en Servicios Sociales, que tengan contratados pedagogos sólo dos. Dos centros en Coruña. Uno era una residencia en Coruña y ponía que tenía dos pedagogos o psicopedagogos y entre en su página web y vi que realmente no había licenciados en Pedagogía. Yo contrato técnicos en atención sociosanitaria porque me sale mucho más barato y porque para la atención directa es lo que a mí se me exige. Y luego, la educadora soy yo, soy yo como pedagoga, como educadora, y como animadora sociocultural. Tú vas a un listado de

profesionales que tienen en las residencias y tienen: médico, ATS, gericultores y técnicos en atención sociosanitaria, algunos psicólogos… pero luego tienen todos técnicos de animación sociocultural…

Organización 7: Pero la FP ahora mismo es la más demandada por las empresas.

Organización 6: Pero yo creo que es más por el dinero, o yo lo hago por eso.

Organización 7: Depende de las empresas. Hay empresas que no es solo por el dinero, es porque los perfiles de Formación Profesional se les ajustan muy bien. Yo voy a hablar de lo que nos aportan, desde el punto de vista profesional, los licenciados en Pedagogía en el desarrollo de lo que es nuestro trabajo. ¿Qué es lo que valoro? Nosotros tenemos licenciados en Pedagogía que empezaron haciendo prácticas con nosotros, prácticas de máster, concretamente tenemos una licenciada en pedagogía desde el punto de vista de la empleabilidad es cierto que en el mercado cada vez hay más facilidades económicas para contratar a los recién licenciados pues hay becas FEUGA, contratos en prácticas... El contrato en prácticas es una opción que conlleva, por un lado, la subvención del SEPE y, por otro, una reducción de salario. Las becas FEUGA también son muy económicas por lo que yo creo que sí hay opciones laborales para que los recién licenciados, o los que acaban de terminar el grado de Pedagogía, se inserten dentro del mismo.

Organización 4: Desde el punto de vista de formación para el empleo, es decir, formación destinada a adultos, tenemos varios pedagogos en la Fundación que se dedican a diferentes…, que llevan diferentes departamentos. Son toda gente joven y mi experiencia es muy positiva ¿Qué se puede mejorar? Entiendo que eso es una de las preguntas que se van a hacer a continuación. Claro que sí que se puede mejorar, pero yo creo que sí que hay posibilidades de empleabilidad.

Moderador: Bien. Seguimos en la misma cuestión.

Organización 5: Al hilo de lo que tu estas diciendo. Yo sí creo que la situación es difícil para todos los universitarios, pero no imposible. Ella también viene dada por las circunstancias y estado del mercado laboral. Ahora cuando estabas comentado lo de las becas FEUGA…. a ver, yo trabajo en una Administración Pública y es distinto… Pero ahora no existen esas cosas, pero había los programas coopera que no se si os suenan. En mi puesto de trabajo un programa coopera era inviable porque son seis meses y seis meses entre que entras en el engranaje de unos servicios sociales, de trabajo con familias directas y tal… es imposible, inviable. Entonces, el ayuntamiento cuando vio esa posibilidad, que ahora no la hay, el ayuntamiento decía

no, no, nosotros esto no lo pedimos porque nos entorpece nuestro trabajo. Yo no sé si en el caso de empresa privada eso se puede plantear, depende supongo del tipo de trabajo. Yo creo que ahora las empresas, desde la experiencia que yo tengo yo, lo que buscan es una persona que esté formada y tenga competencias muy diversas. Que pueda adaptarse bien a muy distintos roles en el trabajo porque ahora mismo hacemos de todo, prácticamente. Ese es el principal impedimento que veo en la gente que concluye los estudios, creyendo que van a dedicarse a algo exclusivamente.

Moderador: Estamos dando una serie de pinceladas al respecto de la situación del mercado laboral para los jóvenes en general. Si os parece, vamos a plantear otra cuestión que de algún modo ya salió también.

Pregunta 2: ¿Cuáles son las competencias que vosotros consideráis esenciales y que consideráis que debe tener una graduada o graduado para su inserción en el mercado laboral? Estoy hablando aún en términos generales. Hoy… [evidentemente que el mercado laboral nunca fue fácil en este país, pero hoy es más difícil, ya comentasteis que no imposible] ¿qué competencias esenciales consideráis que debe tener un graduado para su inserción laboral, que mejore su inserción laboral?

Organización 6: Hay que hacer de todo. Yo hice una carrera de cuatro años, un máster de dos y cree el centro porque no había trabajo para mí, es decir, con mi perfil. Entonces yo ahora tengo que hacer de todo, soy la directora y suena muy bien, pero tengo que hacer de todo. Desde duchas, baños, hablo con los familiares, gestiono los servicios, hablo con proveedores… hago de todo. Y eso no lo aprendí, ni en la carrera ni en el máster ni en ningún lado. Evidentemente no tienes por qué hacer esto, pero veo a la gente que viene de prácticas al centro… tuve gente de pedagogía y de educación social… y depende un poco de la persona. La mayoría quiere ver todo lo que hacemos, pero otros te dicen: ¿puedo hacer el proyecto de estimulación cognitiva? Si claro, pero primero tendrás que conocer al colectivo con el que vas a trabajar.

Organización 3: A mí me parece peligroso lo que dices. Yo creo que sí se exige eso, que puedas hacer un poco de todo. Pero tiene sus peligros. Si tu estas formado en una disciplina lo normal es que tengas que saber de tu disciplina. Y si te ponen hacer de todo puedes acabar haciendo churros y merinos. Quiero decir, hay que tener mucho cuidado con eso. Sí, es verdad, que a veces… porque tiene pasado… yo tengo un amigo biólogo que trabaja para una conservera y tenía que estar de jefe de personal… y no tenía ni idea

de cómo tratar a la gente… Hay que tener cuidado con eso, cada uno tiene que tener competencias en lo que se formó.

Organización 7: La gente que viene de prácticas de Pedagogía… yo tengo una persona que me quedé con ella y la tengo trabajando y estoy encantada… si es verdad que cuando llegó no sabía lo que era un certificado de profesionalidad, de nombre sí, ahora de nada más. Lo que es la vida real, la formación, salen sin saber nada. Saben los nombres. Ahora, vienen a hacer una planificación, les pones hacer una planificación y no saben hacer una planificación en condiciones. No saben ni por dónde empezar, no saben ni mirar la normativa de a dónde ir para mirar las normativas, que misterio lleva cada cosa o que cosa debería llevar cada cosa. Yo creo que todo eso tienen que aprenderlo en la facultad. El alumnado llega para hacer las prácticas y en un mes escaso, o mes y medio, tienes que empezar desde el principio y explicárselo todo. Y en este sentido, o ves que una persona destaca mucho, o no puedes perder el tiempo porque hay cuestiones que ya tienen que saberlas. Esa es mi opinión personal, lo que yo veo.

Organización 5: En parte estoy de acuerdo contigo, pero en parte discrepo. Yo también tengo alumnos en prácticas tanto de Educación Social como de Pedagogía y noto una gran diferencia de los alumnos de Educación Social a los de Pedagogía, y tengo que ser sincera. ¡Y no soy arribista! Veo que viene mucho más preparada la gente que está haciendo Pedagogía, con un interés y una capacidad de absorber, el mes y medio que no es nada, y a veces no llega al mes y medio. Ahí sí creo que la universidad tendría que cambiar un poco el planteamiento del Prácticum porque cuando empiezan a estabilizarse y a entender cómo funciona la organización es cuando se tienen que ir.

Organización 7: Si.

Organización 5: Quiero decir, hablo por mí, para los profesionales supone un esfuerzo muy grande porque, a ver, no vas a interrumpir tu trabajo por esto, porque no puedes interrumpirlo, pero a veces sacamos horas incluso para esto. Pero yo sí que creo que los graduados en Pedagogía tienen una serie de capacidades que no en muchas carreras se tienen o se adquieran. Lo que sí que veo es un problema que no se visibiliza, es decir, la gente no sabe que es un pedagogo, no lo sabía antes y lo sigue sin saber ahora. No tenemos fuerza, no tenemos un colegio y no tenemos algo que se visibilice más pero sí creo que salen formados a nivel de planificación, son buenos en general, yo creo que sí.

Organización 7: A nivel de planificaciones, quiero decir… a ver que una vez le dedicas tiempo enseguida lo cogen.

Organización 5: Yo no sé cómo será ahora, pero en la carrera otra cosa no haríamos, pero planes, programas y proyectos hicimos un montón.

Organización 7: De todas formas, cambia mucho…

Organización 5: A nivel de recursos humanos yo sí que creo que tienen una capacidad de organización. Quiero decir, hay una serie de competencias que se adquieren en la carrera que yo creo que hacen a los universitarios muy polivalentes. No quiere decir que te dediques a todo, no que hagas de todo, pero que sí puedes aprovecharlas para utilizarlas en distintos círculos laborales, quiero decir, a ver, mi trabajo nunca es igual, quiero decir, hay temporadas en donde te dedicas más a una cosa que a otra.

Moderador: Vamos a vincular entonces esta cuestión con la siguiente. Porque hablamos de competencias que consideráis que debe tener un graduado o graduada para su inserción en el mercado laboral y la siguiente, precisamente, iba por ahí:

Pregunta 3: ¿Qué competencias profesionales son las que más valoráis en los graduados y graduadas en Pedagogía? Podemos unir las dos dimensiones, la más general y la más específica.

Organización 4: Yo aporto mi experiencia, que evidentemente es lo que puedo aportar. ¿Qué valoramos? Un poco continuando con lo que dice *Organización 5* que sí que es cierto. Efectivamente, los licenciados…, la carrera, te da una capacidad de adaptación a los diferentes contextos en los que te desarrollas. Sabes lo que sí noto un poco, considerando lo que hacemos nosotros, la capacidad de síntesis. Actualmente, la posibilidad de poder reflejar en dos líneas siete hojas es fundamental y eso no se trabaja. Es más, yo creo que se trabaja más decir lo que tienes que decir en dos líneas poder decirlo en siete hojas que lo contrario, se valora mucho más lo contrario y cada día nos limitan más los espacios, ¿con cuanto espacio contamos para poder decir algo? ¿Qué hacemos nosotros? el diseño de programas, o también la programación, lo que decía *Organización 7*, la programación es fundamental. Yo reconozco que no es sencillo, todo depende también…, a ver, no es lo mismo hacer una programación de un certificado de profesionalidad que está muy limitado por la normativa que conlleva el diseño de cada uno, que hacer un curso de formación para una empresa que te está pidiendo algo concreto. Entonces, eso es algo que se podría trabajar o desarrollar un poco más, esa capacidad de…, en un programa formativo la capacidad de síntesis, es decir, si tienes 4 o 5 unidades formativas… una empresa te da una idea y tú tienes que desarrollarla…eso

sí que es importante trabajarlo. Evidentemente, los que terminan la titulación sí que tienen muchos conocimientos y tienen capacidad de adaptación, pero también se pueden trabajar esas competencias.

Organización 7: Me parece una cosa fundamental. Es una competencia que en la carrera no se les orienta hacia ahí. Hablando con las personas que llevan recursos humanos en las grandes empresas yo creo que se va a volver a dar mucha importancia a…, bueno al tema de responsabilidad social empresarial, a tener personas en la empresa, pedagogos… psicólogos…, gente especializada que mantenga un equipo de trabajo unificado que les proporcione determinadas pautas… eso va a volver.

Organización 3: No no, es que es fundamental. Es que, por ejemplo, para mí una de las competencias básicas es saber trabajar en equipo, que se perdió.

Organización 7: Yo creo que eso hay que orientarlo, hay que orientar a la gente a que busque en las empresas su nicho de trabajo.

Organización 1: Yo, por ejemplo, quería hablar un poco de mi experiencia como persona que buscó un empleo de forma activa. Ahora estoy en la universidad, pero empecé en el mundo laboral en una empresa privada. Entonces a mí, como licenciada en Pedagogía en aquel momento, lo que se me valoró fue mi competencia especifica en *e-learning*.

Organización 3: ¿En?

Organización 1: En *e-learning*, en formación online. Es decir, yo era una licenciada en Pedagogía, pero a mí me contrataron en esa empresa por haber hecho un máster en *e-learning*. En la empresa que yo trabajaba, todas las personas que se contrataban en ese momento tenían que ser licenciados con algún máster específico sobre algún tema que se trabajaba en la empresa. Entonces, aunque hacíamos cosas muy diversas, cada uno era experto en su área. Trabajábamos en equipo, pero se valoraba esa competencia específica, no solamente que fueras licenciado, sino algo más. De hecho, ese algo más fue lo que hizo que a lo largo de mi trayectoria fuera capaz de trabajar en el centro en el que ahora estoy. Y hablo desde la perspectiva no de persona que dirige una empresa sino de una recién titulada que se pregunta: ¿y ahora qué hago? especializarme. Eso fue lo que me abrió las puertas del mercado laboral.

Organización 5: Yo estoy de acuerdo con lo que dijo *Organización 3* de trabajo en equipo. Sí que se está perdiendo, si no se perdió mucho ya. Y eso tiene que volver porque es que…

Organización 3: Yo en el campo de la Pedagogía por lo que estoy viendo… que no sabía que había tanto sitio donde meterse… Yo vengo de una parte muy específica que es la atención a niños con trastorno del desarrollo y las familias y en cada campo las necesidades de competencia son muy diferentes por lo que estoy viendo.

Organización 4: Claro.

Organización 3: Yo podría hablar de mi campo. Lo que se necesita, en principio, es conocimiento de lo que se va a tener delante, que a veces no lo hay. Es decir, desde la formación de la carrera como la complementaria. Con respecto a esto para mi es fundamental lo que hablabais antes de las prácticas, es decir, organizarlas enfocarlas bien. Se trata de que en el momento en el que se encuentran finalizando el Grado, enfoquen el segundo Prácticum a sus expectativas profesionales de futuro. Y buscar un sitio idóneo porque muchas veces como no hay empresas a las que ir se va a cualquier sitio, y de cualquier manera, donde mucha gente acaba por quejarse. Nosotros tenemos mucha gente en prácticas, no sé porque cada vez menos gente de Pedagogía. También mucha de Educación Social, Psicología, Logopedia... De Pedagogía menos, tuvimos más al principio en los años noventa. Pero si es importante eso, conocimiento de lo que te vas a encontrar. Y la capacidad de adaptación, que creo que se llama resiliencia, es decir, capacidad de adaptación a lo que tienes que hacer. Saber dónde estás y que tienes que hacer en cada momento y a veces esto también falla. Actitud ante lo que tienes delante, ante lo que tienes que hacer, saber lo que tienes que hacer y ponerte en situación, porque si no fracasas.

Organización 1: Ahí está la necesidad de que cuando tú terminas, cuando tú te gradúas en Pedagogía o en cualquier otro grado, la importancia de avanzar, especialízate. Adquirir competencias específicas en algo y después competencias transversales, de trabajo en equipo, de empatía, de… Es decir, pero yo creo que la competencia específica para poder hacer algo a mí me ayudó, a mí y a otra gente que trabajaba conmigo en esa empresa y aparte de eso otras competencias transversales. Pero claro se te da la situación y cómo resuelves, yo tenía que hacer un plan de formación *e-learning* y tenía que crear materiales para *e-learning* y yo necesitaba esa competencia específica.

Organización 7: Esa competencia específica la necesitan todos los profesores ahora mismo que están impartiendo primaria. Porque están con el proyecto *Avalar* y resulta que no saben manejar ni la mitad de los recursos. Entonces, preparemos a la gente que para eso hay expertos que pueden preparar a la gente que está trabajando pero que tienes que

formarse para adaptarse a las nuevas tecnologías. Entonces yo creo que ahí es otro de los campos importantes para la Pedagogía. Porque la enseñanza, en general, los profesores, sobre todo hablo de la gente que quitó su oposición, en los colegios privados es distinto, en los colegios públicos es así, quitaste tu oposición y ya estás ahí y se estancan.

Organización 1: Pero eso es lo que hago yo aquí. Yo aquí en la universidad es lo que hago. Ayudó a los profesores a utilizar el campus virtual para formación.

Organización 7: Pero debería ser obligatorio, no optativo. Eso no debería ser una opción, es una obligación. Como en cualquier empresa privada. Seguir adaptándote a las nuevas cosas.

Organización 2: Seguir formándose debería ser una obligación porque si no se estanca.

Organización 1: Pero también es cierto que lo que yo recibo en la universidad del profesorado, y de su necesidad de formación, es que cada vez se dan más cuenta de que sin las tecnologías no pueden… es decir, son el soporte fundamental. Es decir, ayer vino un profesor a pedir asesoramiento y dice: es que ya tengo 50 años y de aquí no pasa, ¡quiero utilizar el campus virtual! Es decir, que ya se están dando cuenta que hay que utilizarlo.

Organización 7: No es que se den cuenta es que tú con 50 años en la empresa o estas al día o te vas a la calle.

Organización 2: El tener iniciativa es fundamental, es decir, trabajar en equipo, pero a la vez mostrar iniciativa y buscar, experimentar y no quedarte… y eso se apoya en la formación. Por eso valoro mucho el profesional que me solicita cursos de formación, que tiene iniciativa para poner en marcha un nuevo proyecto, es decir, trabajo en equipo, pero con iniciativa. Yo creo que eso es importante.

En el colegio tenemos una Pedagoga. Todos recurrimos a ella. Aunque ahora valoro mucho cuando un maestro viene a pedir una plaza el hecho de que tenga estudios de Pedagogía, que los hay. La mayoría ahora lo tienen y yo creo que es fundamental.

Moderador: Bueno pues ya veis que entramos ahí vertebrando distintas cuestiones que estaban unas a caballo de otras. Desde lo más general vamos entrando en lo que pensáis sobre las competencias de los graduados en Pedagogía y en este mismo sentido podríamos ahora preguntar:

Pregunta 4: ¿Cuál es vuestra opinión sobre la formación que reciben los graduados en Pedagogía en la universidad? Vuestra opinión sobre la formación que reciben en la universidad.

Organización 3: Con mi trayectoria de vida que llevo que salí de Pedagogía en el año 88 y ahora que el plan de estudios me parece no tiene nada que ver con el mío, yo creo que los alumnos que me llegan a mi están mucho mejor formados de lo que salí yo de aquí. Yo salí fatal.

Organización 4: Tiene más competencias. Ahora.

Organización 3: Yo digo que salen mejor formados porque yo creo que están más formados.

Organización 4: Más competencias que antes, antes era más limitada.

Organización 2: No lo sé, es lo que digo. En nuestro campo de trabajo es insuficiente la formación que traen de la carrera. Es una base que tiene un valor muy importante, que es el valor de una visión amplia. Yo creo que el pedagogo tiene pinceladas de muchos ámbitos. Eso para mí es muy importante, pero son pinceladas muy básicas, yo creo que hace falta más.

Organización 6: Yo acabe igual y acabe en el 2005. Tenía de todo y es lo que decía ella, acabas la carrera y tienes que especializarte, con discapacitados, con mayores o con lo que sea. Yo no sabía nada... Sabía de todo y no sabía nada. A mí me ayudó hacer el máster, aunque luego tienes que tener iniciativa y aprender a buscar. La carrera es muy bonita, pero es muy global. Por eso creo que no nos demandan porque valemos para todo y no valemos para nada.

Organización 7: No hombre, eso tampoco.

Organización 6: Mira, a mí me paso cuando acabé y quise presentarme a las oposiciones de la Red de Centros de Día. No había para pedagogos, había un puesto para intervención psicológica y lo que requerían era: licenciados en Psicología, Psicopedagogía o Pedagogía. Pagué las tasas y cuando salió la corrección de errores decía: licenciados en Pedagogía no valen. Y sí que valemos. A mí me lo dijo un director en una residencia: ¿para qué voy a contratar a un psicólogo si las valoraciones que hacen las puede hacer un pedagogo y tiene la misma validez y además servís de educadores, sabéis de adquisición de capacidades…? Al final con una persona mayor

puedes trabajar como con un niño. Nosotros utilizamos muchos materiales infantilizados porque no hay. Consiste en que vayas tú buscándote...

Organización 7: Si, yo creo que eso es un problema de la Administración algunas veces cuando pone en los centros escolares a los orientadores. No tienen por qué ser psicólogos. Al contrario, es un prejuicio. Todos los orientadores dicen: ¡todos los niños son hiperactivos! Los niños son trastos, como fueron toda la vida. Pero no quiere decir que todos sean hiperactivos. Esa es la solución más rápida al problema porque tampoco, a lo mejor, pueden estar tan en contacto o ver las cosas como las puede ver el pedagogo. Yo creo que ahí se confunden un poco en poner los campos tan… tan… Yo creo que en los colegios debe haber pedagogos.

Organización 2: Pero quizás más.

Organización 7: Más de los que hay, hay uno.

Organización 2: En el equipo de intervención hay un pedagogo y no da abasto.

Organización 7: Y no da. Y sobre todo porque hoy en día hay muchos problemas familiares. Los niños tienen muchos problemas y no pueden atender a los niños individualmente como debiera de ser.

Organización 4: Y las adaptaciones curriculares no se hacen nunca.

Organización 5: O se hacen de aquella manera.

Organización 7: O se hacen de aquella manera… Quiero decir, es una parte muy importante, pero es una demanda que deben hacer los propios estudiantes.

Organización 5: Eso es un problema que llevamos arrastrando y que no hemos solucionado. Es decir, que no se sepa lo que valemos la gente que hace Pedagogía y para la cantidad de cosas que servimos… es decir, no lo sabemos vender. Así de claro.

Organización 2: No, porque es bastante desconocida.

Organización 5: Nadie sabe que es un pedagogo. Con eso seguimos.

Organización 7: Eso es una parte muy importante que le corresponde a la universidad. Debe ser la Administración quien tenga eso en cuenta a la hora de contratar gente. Es muy importante.

Organización 5: Si, pero yo creo que no todo tenemos que cargarlo a la universidad. Los propios profesionales tenemos que, de alguna manera, mover esto y visibilizar nuestro trabajo. Quiero decir, fomentar el venderlo. Eso es una capacidad que en la universidad

si deberían fomentar porque a veces hacemos muchas cosas y nadie lo sabe. Yo trabajo en el Ayuntamiento y la chica que está ahora de prácticas conmigo dice: ¡yo no sabía que se podían hacer tantas cosas relacionadas con la Pedagogía! Y le digo yo: pero date cuenta que no es que no lo sepas tú, es que mis jefes, el alcalde, no sabe lo que hago. Una, no le importa y, otra, que yo no me vendo. Pero es un fallo mío. Este tipo de cuestiones es importante. Mis hijas me dicen: ¡cuando me preguntan en el colegio a que te dedicas no sé qué decir! Y digo yo: ¡no me extraña!

Organización 3: Una cosa en la que creo que no se nos forma en la universidad, con respecto al tema de la formación, es el sentido de conciencia profesional. Yo cuando salí me preguntaba: ¿para qué valgo? Nosotros mismos no sabemos muy bien dónde meternos o que funciones tenemos. Eso por lo menos cuando salí yo. Ahora no sé, a lo mejor cambió. Ahora creo que están mejor formados y para que valen, cosa que a mí no me pasaba. El tema de la conciencia profesional es muy importante porque entre eso y entre que valemos para todo, se difuminan las funciones y no sabemos dónde vamos a acabar, nos fueron comiendo otros profesionales el terreno, muchísimo. Porqué partes que eran nuestras nos las comió la psicología y ahora la terapia ocupacional, etc. Y después aún nos tachan de intrusitas porque empezamos haciendo de todo en los años noventa, pero ahora… ¡la integración sensorial ni la toques que estás haciendo intrusismo! Es un problema el tema de la conciencia profesional. Aquí habría que transmitir al alumnado que somos profesionales que valen para ciertas cosas y fomentar la conciencia de colectivo profesional porque eso llevó a que no hubiese un colegio profesional que no defendiese al colectivo, que cada uno se salve la vida como puede y ni siquiera llegas a veces a acuerdo con otros profesionales. En nuestro colectivo, por ejemplo, y un poco vengo representando al colectivo de servicios de atención temprana sociales que hay en Galicia, la mayoría de gente que está trabajando en ellos empezó en la década de los noventa y son pedagogos. Se quedó estancado, somos los de aquella época, entre los que entran nuevos no hay ningún pedagogo. Es que está pasando algo, se está perdiendo esta función dentro de este colectivo.

Organización 1: En mi campo, que es de la tecnología educativa, nos pasa lo mismo con los informáticos.

Organización 3: Nos comen el terreno por una falta de conciencia profesional. Y yo creo que hay que fomentarlo desde la base. Desde aquí, que nos están formando.

Organización 4: Estamos siete personas que representamos a distintos sectores. Mi opinión sobre la formación que se recibe en el Grado en Pedagogía, y en relación con lo que decía *Organización 1*, ahora con los grados es mucho más fácil la especialización porque a medida que vas avanzado vas eligiendo las asignaturas que quieres hacer por lo que es fundamental, y no sé cómo se puede hacer, que desde el inicio de la carrera los estudiantes sepan hacia qué sectores se pueden ir redirigiendo y las asignaturas que vayan eligiendo estén vinculadas a eses sectores. Evidentemente ahora cuando terminas el grado tienes que hacer un máster y el máster te especializa más en un determinado campo. Pero, yo creo que sí, con los diseños curriculares, que cada universidad tiene uno distinto que no tiene nada que ver uno con otro, es mucho más fácil la especialización. Es cierto también que la especialización limita tus posibilidades de acceso al mercado, pero si tú decides tirar por una vía tendrás más fácil, porque tienes más conocimiento, emplearte en esa vía. Evidentemente, igual desde la universidad sí que es fundamental que los que están haciendo el grado sepan las posibilidades de empleabilidad de la vía por la que ellos opten. Igual hay que hacer algún estudio estadístico sobre graduados que acaban y que se emplean en esos caminos por los que decidieran tirar.

Organización 6: Cuando yo hice la carrera había, no sé decir, había dos especialidades, escolar y social.

Organización 5: Había tres, didáctica, intervención socioeducativa y educación social.

Organización 6: Yo hice las dos. Aún estuve mirando hoy las asignaturas. Los apuntes los tengo todos ahí, como oro en paño. Mire que recordaba. Mire las de trabajo social y excepto alguna específica de adultos sobre todo había de pedagogía social, trabajo social… Eran textos, textos, textos… pero nada más.

Organización 1: Yo creo que la formación que reciben los graduados, que recibimos nosotros y que recibí yo, es una formación en la que aprendes mucho. Durante el grado aprendí muchas cosas, pero fundamentalmente me sirvió para saber que quería hacer. Entonces me sirvió para aprender un poquito de cada cosa y para decir: ¡quiero tirar por aquí! Y tomar la decisión de decir: ¡voy a hacer esto ahora! Y fue esa decisión la que me permitió insertarme. Es decir, yo creo que no se puede pensar que un graduado se gradúa y va encontrar trabajo, creo que no. Es necesario que ellos vean que hace falta un plus y que ese plus hay que hacerlo cuando terminas tu titulación y dices: ¿ahora qué? Y todo ese proceso previo te sirve para decidir qué quieres hacer.

Organización 5: Que proceso posterior quieres hacer…

Organización 3: A construir la formación para trabajar.

Organización 1: Es que yo creo que el proceso de formación lo construyes tú.

Organización 6: Y lo que decíais de las prácticas también…

Organización 7: Las prácticas son muy cortas. A las empresas les cuesta mucho en un mes y medio meter a gente. A mí me llamaron el otro día: ¿nos coges a dos? Digo yo: es que tengo uno ahora mismo. A mí me da rabia coger a gente y no poder dedicarle tiempo. Si ficho a alguien es para que vea el día a día. El chico que tengo ahora le digo: ¡te vas a meter en el mercado, vas a contactar con las empresas y vamos a diseñar un proyecto que lo vas a llevar tu desde el principio hasta el fin! Claro, ahora le quedan dos días y no terminó el proyecto. Claro es que en un mes y medio el proyecto que hemos planteado para hacer no da tiempo a acabarlo, pero sin embargo sería lo ideal porque está viendo todo el proceso de la formación, desde el principio hasta el final. Desde el diseño, hablar con las empresas y ponerlo en funcionamiento no te da tiempo. Y es una pena, porque realmente es un verdadero aprendizaje para el porqué está viendo todo lo que es el proceso de la formación, desde que lo empiezas hasta que lo vendes, ponerte en contacto con el mercado, detectar las necesidades… Es decir, vas a dar todo, pero en un mes y poco no da tiempo.

Organización 4: Ves una parte inicial.

Organización 7: Es una pena porque a las empresas nos echa para atrás después coger gente.

Organización 5: A las empresas y a cualquier organización porque yo también tengo una chica que termina en dos días y ya le dije: ¡mira yo hay determinadas familias a las que no te voy a llevar! Es que para mí supone un trabajo meterte en una familia y para esta familia también es un problema. Quiero decir, es que son dinámicas que son muy complicadas para estar un mes y medio. No puedes.

Organización 7: Es que yo creo que deberían estar un poco más y eso no es coste para las empresas. Si es un coste de dedicación por el esfuerzo, pero podemos hacerlo igual que lo hacemos para mes y medio. Para nosotros mejor hacerlo con un proyecto más largo y para ellos también es mucho mejor porque se les puede estipular un proyecto en el que puedan ver todo el proceso y puedan hacer todo desde el principio hasta el final. Para ellos es ideal.

Organización 5: Y luego que también, en ese sentido, cada uno vamos a nuestra bola. La universidad se pone en contacto contigo al principio. Te manda una carta pidiendo que cojas a un alumno y te mandan por el alumno o por correo electrónico los papeles para que se los cubras y vía, no hay nada más Yo creo que si estamos haciendo una acción formativa, las tutorías de prácticas, para mi muy importantes, tendrían que tener una dinámica, fluidez, reuniones, que te convoquen para analizar dificultades, posibles orientaciones…

Organización 7: Es que, si comparas con AFD, por ejemplo, con un curso de FP, que son cursos de 600 horas y que van a prácticas 80 horas a una empresa, nosotros tenemos la obligación, como tutores y centro de formación, de llamar cada tres días e ir una vez a la semana presencialmente. Y es también de la Administración.

La universidad te manda los alumnos y el tutor no suele ponerse en contacto contigo desde el día que te llama y te dice: ¿puedes asumir dos alumnos? o ¿puedes tres? Y después no te llaman ni para agradecer tu participación. Yo, por ejemplo, tengo una persona contratada que estuvo aquí de prácticas, y fue porque tenía actitud y conocimientos. Pero tuve que cogerla a través de la beca Santander porque a través de esta beca la probé un poquito más de tiempo y ya directamente nos quedamos con ella, pero claro yo en un mes y medio no me hubiese quedado con ella. Deberían tener un poco más de preocupación por la formación práctica.

Moderador: Precisamente como vais entrando en esta cuestión, y aunque ya comentasteis algo, sería bueno que ahora os centrarais en algo que es muy importante. En vuestra opinión:

Pregunta 5: ¿Qué debe hacer esta facultad, la Facultad de Ciencias de la Educación, para mejorar la inserción laboral de los graduados en Pedagogía?

Organización 7: Estar más en contacto con las empresas y con la realidad.

Organización 5: Que haya una comunicación más fluida porque los alumnos llegan y se encuentran con lo que hay y se sorprenden. Tengo que decir a favor que se dan cuenta de la aplicación que tiene la teoría. Pero creo que hay una desconexión enorme entre la universidad y la realidad del trabajo. Debe haber un poco más de contacto con los tutores de Prácticum, que haya una planificación de sesiones de coordinación, poner una fecha, ver que dificultades tenemos, ver que enfoques le podemos dar a las prácticas… esa comunicación no la hay y realmente somos el mercado de trabajo.

Organización 7: Es que los alumnos te llegan con una hojita y a mí cuando me llegó el chico le dije: ¡pues vamos a ver qué hacemos con esto! ¿y esto es lo que te dijeron que tenías que hacer? ¡Pues yo esto no lo veo! ¡Entonces lo vamos hacer de otra manera! ¡Tú vas aprender esto, pero vas aprender más porque yo esto solo no lo veo!

Yo creo que si los tutores hablan contigo antes y les explicas el planteamiento que tú tienes es más positivo para todos.

Organización 3: A ver, yo creo que esto es una discusión que ya había hace muchos años: la relación entre la universidad y la realidad. Yo creo que sigue perdurando esta cuestión, que está por un lado la universidad y por otro la realidad y no es favorable para la gente que sale de la universidad. Yo me acuerdo que cuando empezamos a coger alumnos en prácticas poníamos como requisito tres meses de prácticas, sino no los cogíamos. Menos de tres meses no los cogíamos.

Y otra cosa interesante era que había momentos en que profesores de la universidad iban con toda la clase allí, es decir, excursiones como las que se hacen en primaria o en secundaria, ir a conocer la realidad. Parece una tontería, pero llegar allí y ver a los niños como que despierta intereses en los alumnos. Son momentos que, aunque no son significativos, para mí tienen su importancia.

Hay alumnos que cursan las prácticas con nosotros y la tutora de la universidad, por pasión con algún tema, les dice: ¡recoged documentación sobre este tema! Y dices tú: pero esto no funciona así… Vienen con la idea de hacer un TFG sobre una realidad que no van a vivir. Es cierto que van a hacer un trabajo del cual pueden recoger mucha documentación, pero que no tendrá nada que ver con las prácticas. Nosotros les damos ideas, les decimos que, aunque recojan documentación, investiguen sobre otros temas que les proponemos, pero ellos nos dicen que ahí no pueden entrar.

Entonces esa comunicación lo facilitaría todo, aunque solo quedásemos una vez en todo el curso, solamente para decidir cómo enfocar todo eso. Creo que es muy importante.

Organización 7: Si, pero al inicio del curso, antes de que empiece el Prácticum. Al principio del curso, no cuando quedan dos días. Contar ya al principio con las empresas. Planificar al inicio como hacemos todos.

Organización 6: Es que si no ves con quien vas a trabajar no puedes desarrollar nada.

Organización 1: Efectivamente. Orientar hacia una empresa, es decir, tú tienes tu grupo de empresas y viendo el perfil de tus alumnos los puedes orientar hacia las empresas que más se ajustan. Porque sabes dónde va a encajar mejor y puedes decidir qué es lo que va a hacer allí. Y yo creo que es muy importante no solo trabajar con empresas pequeñas sino también trabajar con empresas muy grandes porque creo que el futuro, o mucho del futuro, de esta gente va a estar allí.

Organización 1: Relacionado también con lo que decía *Organización 3*… Yo soy profesora asociada en esta facultad y cuando tengo la suerte de impartir una materia relacionada con mi contexto profesional pues a los estudiantes les gusta mucho... Yo trabajaba en una empresa de formación y el día que les traje un programa real y les expliqué como había que hacer para pedirlo a la *Xunta*… que hablábamos con los sindicatos… ¡bueno! el día que les mostré ese flujo… ¡Quedaron alucinados! ¡Es que esto se hace de verdad! Y por otro lado, cuando me toca una materia en la que no soy tan experta y no puedo aportar mucho pues me gusta traer al aula, un día, a un experto que trabaja en el tema y que les explica esa visión real. Y yo les digo a los alumnos: ¡a ver yo os voy ayudar a construir el conocimiento sobre la materia! ¡Pero vamos traer al aula a una persona que os explique cómo desarrolla su trabajo! ¡Y esto les encanta! Y dicen: ¡a pues sí! ¡esto tiene aplicación! Porque les cuesta ver como se trabajan las cosas.

Organización 6: Yo doy algunas clases en gerontología y hablo con los demás profesores para explicarles que es lo que me gustaría que me hubiesen enseñado a mí. Desde que hay que hacer para constituir una empresa, porque nosotros teníamos la asignatura de dirección de centros, pero no te hablaban de que es un notario, que es el capital social… ¡Nada, nada, nada! ¡Ni requisitos para montar un centro de día! ¡No es montar una churrería! Tienes que seguir unos procesos en la Administración. A mí me hubiese gustado que me dijeran: ¡tienes que hacer así y así!

Organización 1: Eso los estudiantes lo valoran m mucho.

Organización 7: Yo creo que cualquier profesional hoy en día, cuando nos llaman, o a mí por lo menos, las veces que me han llamado de la universidad vengo perfectamente a explicar a los alumnos la realidad, lo que yo vivo.

Yo creo que en ese aspecto jamás he puesto ninguna pega cuando me han llamado para cualquier cosa de este tipo. No es que sepamos mucho, pero algo podemos aportar del trabajo que hacemos todos los días.

Organización 5: Yo estoy de acuerdo con *Organización 1*. Yo creo que es algo que valoran muchísimo. Yo alguna vez también he venido a contarles lo que hago. Porque realmente es eso: como es tu trabajo, como lo desarrollas… Por qué le da una perspectiva distinta. Pues eso tú que trabajas en una empresa, tu que trabajas en *e-learning*, yo que trabajo en servicios sociales...

Eso también les orienta y les permite acercarse a la realidad y a distintas perspectivas. Que a lo mejor eso sería lo ideal que no solo vinieran dos personas en el curso. Pues a lo mejor habría que perder un poquito de clases y dentro de los contenidos que se estén dando llamar a las empresas para que expliquen lo que hacen y, posteriormente, hacer la reunión con los tutores de prácticas y coordinarse un poco más.

Organización 7: Y es justo por eso por lo que lo decimos, o yo por lo menos, para mejorar las prácticas.

Organización 4: Al final es especialización, todo redunda en más especialización de los alumnos en determinadas materias. Yo lo he notado.

Organización 3: Acercamiento a la realidad que es donde tienes que ejercer.

Moderador: Pues con todo lo que dijisteis ya solo me queda haceros una pregunta que es como de síntesis:

Pregunta 6: ¿A qué retos consideráis que se enfrenta el pedagogo o pedagoga como profesional en el futuro? Si tuvierais que decir con pocas palabras que reto creéis que es el fundamental al que se enfrenta la pedagoga o pedagogo como profesional en el futuro ¿qué reto creéis que es el fundamental?

Organización 1: Aprender, no parar de aprender. Fundamental. Todo cambia tan rápido que como digas ¡yo soy licenciado o graduado y aquí me quedo! ¡Nada!

Organización 3: Yo creo que el reto es encontrar el sitio donde poder ejercer, donde poder realizarse, donde poder ejercer profesionalmente.

Organización 5: Ubicarse.

Organización 4: Ser capaz de identificar a dónde quieres llegar. Yo creo que es muy importante. Al final, durante este tiempo que hemos tenido, tendimos siempre a lo mismo. Al final el objetivo es saber qué quiero hacer, con qué quiero trabajar, dónde quiero instalarme. Es evidente que la formación dura toda la vida, no termina con el título obtenido. La formación se adquiere a lo largo de toda la vida.

Organización 3: Valorarnos y conseguir reconocimiento social. El reto es el tema del colectivo profesional y hasta que no nos sintamos como colectivo profesional creo que va a ser muy complicado.

Organización 5: Estoy de acuerdo totalmente.

Organización 7: La sociedad es la que más necesita a los pedagogos. Con el modelo de vida que llevamos…, las madres han comenzado a trabajar…, todos tenemos menos tiempo para cuidar de nuestros hijos…, y por muchas razones, e incluso las empresas, que es fundamental, yo creo que el pedagogo sería muy demandado. Yo creo que las empresas están empezando a coger pedagogos… pues… para dar pequeños talleres a sus trabajadores sobre como procesar las ideas, por ejemplo, o como centrar las ideas generadas. Talleres muy cortitos y cosas fundamentales que a las empresas les dan un retorno inmediato. Yo lo digo porque nosotros hacemos cajas de herramientas, que les llamamos así, y trabajamos con pedagogos con talleres muy cortitos de tres horas para las empresas en las que termina el taller y salen con un impacto. Yo creo que ahí hay un nicho de mercado muy importante para los pedagogos. Otra cosa es que haya que canalizarlo de alguna manera ¿Vale? Porque desde un colegio si puedes hacer una serie de exigencias y una serie de planteamientos que individualmente desde la universidad, o desde el alumnado, es complejo y complicado. Pero yo creo que el nicho de mercado es complicado.

Organización 2: Acercarse más a los colegios, a la enseñanza… Yo creo que hay poca presencia de Pedagogos, muy poca.

Organización 6: Pero ¿por qué? ¿Por qué no la hay? ¿Porque no vamos?

Organización 2: Pues no lo sé, yo no demando, pero tampoco vienen a mí. Yo llevo vente años como directora del centro y nunca recibí un alumno de prácticas de Pedagogía.

Organización 5: Pues tiene delito.

Organización 2: Sí, sí. Y me vienen de un montón de carreras, de universidades públicas y privadas, pero pedagogos nunca.

Organización 6: Yo hablo de valorarnos más. No voy a ser hipócrita pero solo como pedagoga no me veo desarrollando bien mi trabajo. Ya no me valoro yo como para pretender que me valoren los demás. Igual primero empieza por nosotros…

Moderador: Es decir, eso es un reto de autoafirmación.

Organización 3: Y el conocimiento. Yo creo que hay un desconocimiento de la realidad por parte de la universidad. De hecho, a nosotros nos viene gente de prácticas equivocada. Vienen los alumnos y nos preguntan: ¿aquí cogéis a gente de prácticas? Le decimos que sí y nos dicen: ¡bueno pues se lo voy a sugerir a la universidad y que me cambien! A día de hoy, después de 27 años que llevo yo allí, me parece un poco grave.

Moderador: Pues todo lo que estamos escuchando desde luego me parece enormemente interesante. Para ir terminando agradecer de nuevo vuestra participación y como antes se decía que una capacidad era decir mucho en pocas palabras Jesús realizará una síntesis de lo que hemos escuchado.

Moderador 2: Me gustaría sobre todo agradecer vuestra presencia y el que hayáis mostrado esta disposición para venir hoy aquí y colaborar en el desarrollo de mi tesis. Creo que han salido cosas muy interesantes que seguro que van ayudar a que esta Tesis salga adelante. Sobre todo lo referido a la valoración que desde el mercado laboral vosotros, como empleadores o responsables de formación, podéis hacer de las competencias vinculadas a este profesional, su capacidad de adaptación, la necesidad de especialización en los diferentes ámbitos de trabajo, su iniciativa para emprender en el mercado de trabajo, adaptarse a las nuevas necesidades o a los nuevos entornos de aprendizaje y sobre todo la necesidad de que desde la universidad mostremos un mayor interés por vincularnos al mercado de trabajo así como que este profesional pueda desarrollarse en todos sus contextos y no sea, o no continúe siendo, como se decía, un profesional al que no se le valore. Pero ese valor ha de partir de nosotros. Muchas gracias.

Moderador: ¿Os gustaría añadir algo más?

Organización 3: Más orgullo y amor propio para la profesión.

Organización 5: Apoyo totalmente esa opinión.

Organización 3: Somos muy poco orgullosos. Es decir, nos valoramos tan poco que al final nos los creemos.

Organización 7: Vosotros. La gente que no estudiamos Pedagogía sí os valoramos.

Organización 2: Los que no somos pedagogos sí que valoramos a los pedagogos.

Organización 7: Yo no soy pedagoga y sin embargo los valoro mucho. Deberían estar más presentas en las empresas, en los centros educativos…

Moderador: Decía esto porque a lo mejor se os olvidó algo, algo que quisierais decir y no os dio tiempo o no encontrasteis el momento adecuado. Para terminar, podéis comentarlo.

Organización 5: Hablando de las competencias yo sí creo que tenemos una capacidad de análisis y de evaluación que me parece una capacidad transversal que no todas las carreras universitarias tienen.

Organización 3: Nosotros transversales somos mucho. Por otro lado, noto mucha diferencia con otra gente de prácticas que viene al centro y con otros compañeros profesionales que creen mucho más en su formación.

Organización 5: Es que el marketing también hace… No sabemos vendernos.

Organización 3: Como venderse…

Organización 7: Porque que toda esta gente que diseña los planes de igualdad que están en la tele estos días… estaba hoy la ministra porque hay mucha violencia de género… llevamos quince años con la obligatoriedad de hacer cursos de igualdad y violencia de género y digo yo... ¿para qué ha servido todo esto? ¿Quién ha impartido toda esta formación? ¿Quién la ha diseñado? Desde luego en lugar de ir a mejor vamos a peor. Algo falla.

Organización 5: Porque se ha gastado mucho dinero en campañas y folletos, que está muy bien, pero muy poco en formación. Más dinero en campañas que en formación.

Organización 7: En formación se ha gastado mucho también.

Organización 5: No tanto. En los diecisiete años que llevo en el Ayuntamiento ha habido muchas subvenciones para el tema de igualdad, pero te daban más dinero para que hicieras unos folletos que para que desarrollaras un curso de habilidades sociales para mujeres del rural. A mí me ha pasado. Yo he solicitado dos líneas y me dieron la de sensibilización, pero no el curso de habilidades. Aquí hay un problema de gestión. Se ha invertido mucho más en cosas que no son tan necesarias pero que venden más.

Organización 7: Lo mismo pasa en los colegios. Hay colegios con 400 niños que solo tienen un pedagogo. ¿Qué puede hacer? Nada. Y cuando realizas una propuesta la Administración no actúa.

Moderador: Tenemos consumida justamente una hora y media que era lo que teníamos previsto para que el grupo de discusión cumpliera sus objetivos y los ha cumplido sobradamente. Por eso muchas gracias.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ANEXO V

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ANOVA de medias repetidas: Escala 2 del cuestionario de egresados

Estadísticos descriptivos

	Media	Desviación típica	N
G1	2,22	,826	64
G2	2,64	,804	64
G3	2,44	1,037	64
G4	2,69	,852	64
G5	3,50	,690	64
G6	2,19	,924	64
G7	2,77	,811	64
G8	3,08	,783	64
G9	3,69	,560	64
G10	3,33	,691	64
G11	3,28	,723	64

Prueba de esfericidad de Mauchly

Efecto intra-sujetos	W de Mauchly	Chi-cuadrado aprox.	gl	Sig.	Epsilon		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Límite-inferior
Contribución	,055	172,722	54	,000	,571	,635	,100

Pruebas de efectos intra-sujetos.

Origen		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Contribución	Esfericidad asumida	169,983	10	16,998	39,342	,000
	Greenhouse-Geisser	169,983	5,714	29,749	39,342	,000
	Huynh-Feldt	169,983	6,349	26,775	39,342	,000
	Límite-inferior	169,983	1,000	169,983	39,342	,000
Error (Contribución)	Esfericidad asumida	272,199	630	,432		
	Greenhouse-Geisser	272,199	359,974	,756		
	Huynh-Feldt	272,199	399,963	,681		
	Límite-inferior	272,199	63,000	4,321		

Comparaciones por pares

(I)Contribución	(J)Contribución	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia	
					Límite inferior	Límite superior
1		-,422	,089	,000	-,599	-,245
		-,219	,112	,056	-,443	,006
		-,469	,102	,000	-,673	-,265
		-1,281	,125	,000	-1,531	-1,032
		,031	,144	,829	-,257	,320
		-,547	,134	,000	-,814	-,280
		-,859	,133	,000	-1,126	-,593
		-1,469	,120	,000	-1,708	-1,229
		-1,109	,126	,000	-1,362	-,857
		-1,063	,151	,000	-1,364	-,761
2		,422	,089	,000	,245	,599
		,203	,090	,027	,024	,382
		-,047	,103	,651	-,253	,159
		-,859	,109	,000	-1,077	-,642
		,453	,124	,001	,206	,701
		-,125	,115	,280	-,354	,104
		-,438	,133	,002	-,704	-,171
		-1,047	,103	,000	-1,253	-,841
		-,688	,118	,000	-,922	-,453
		-,641	,140	,000	-,920	-,361
3		,219	,112	,056	-,006	,443
		-,203	,090	,027	-,382	-,024
		-,250	,107	,022	-,463	-,037
		-1,063	,122	,000	-1,306	-,819
		,250	,148	,096	-,045	,545
		-,328	,137	,020	-,603	-,054
		-,641	,148	,000	-,937	-,344
		-1,250	,130	,000	-1,510	-,990
		-,891	,139	,000	-1,169	-,612
		-,844	,145	,000	-1,133	-,555

4	,469	,102	,000	,265	,673
	,047	,103	,651	-,159	,253
	,250	,107	,022	,037	,463
	-,813	,107	,000	-1,025	-,600
	,500	,134	,000	,233	,767
	-,078	,105	,460	-,288	,132
	-,391	,115	,001	-,620	-,161
	-1,000	,111	,000	-1,223	-,777
	-,641	,114	,000	-,869	-,412
	-,594	,139	,000	-,871	-,317
5	1,281	,125	,000	1,032	1,531
	,859	,109	,000	,642	1,077
	1,063	,122	,000	,819	1,306
	,813	,107	,000	,600	1,025
	1,313	,113	,000	1,086	1,539
	,734	,090	,000	,555	,914
	,422	,102	,000	,219	,625
	-,188	,099	,064	-,386	,011
	,172	,093	,070	-,015	,358
	,219	,101	,034	,017	,420
6	-,031	,144	,829	-,320	,257
	-,453	,124	,001	-,701	-,206
	-,250	,148	,096	-,545	,045
	-,500	,134	,000	-,767	-,233
	-1,313	,113	,000	-1,539	-1,086
	-,578	,097	,000	-,771	-,385
	-,891	,124	,000	-1,139	-,642
	-1,500	,126	,000	-1,752	-1,248
	-1,141	,126	,000	-1,392	-,889
	-1,094	,129	,000	-1,352	-,835
7	,547	,134	,000	,280	,814
	,125	,115	,280	-,104	,354
	,328	,137	,020	,054	,603
	,078	,105	,460	-,132	,288
	-,734	,090	,000	-,914	-,555
	,578	,097	,000	,385	,771
	-,313	,091	,001	-,495	-,130
	-,922	,098	,000	-1,117	-,726
	-,563	,091	,000	-,745	-,380
	-,516	,107	,000	-,729	-,302

8	,859	,133	,000	,593	1,126
	,438	,133	,002	,171	,704
	,641	,148	,000	,344	,937
	,391	,115	,001	,161	,620
	-,422	,102	,000	-,625	-,219
	,891	,124	,000	,642	1,139
	,313	,091	,001	,130	,495
	-,609	,099	,000	-,807	-,412
	-,250	,089	,007	-,428	-,072
	-,203	,100	,047	-,403	-,003
9	1,469	,120	,000	1,229	1,708
	1,047	,103	,000	,841	1,253
	1,250	,130	,000	,990	1,510
	1,000	,111	,000	,777	1,223
	,188	,099	,064	-,011	,386
	1,500	,126	,000	1,248	1,752
	,922	,098	,000	,726	1,117
	,609	,099	,000	,412	,807
	,359	,072	,000	,216	,503
	,406	,094	,000	,219	,594
10	1,109	,126	,000	,857	1,362
	,688	,118	,000	,453	,922
	,891	,139	,000	,612	1,169
	,641	,114	,000	,412	,869
	-,172	,093	,070	-,358	,015
	1,141	,126	,000	,889	1,392
	,563	,091	,000	,380	,745
	,250	,089	,007	,072	,428
	-,359	,072	,000	-,503	-,216

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA