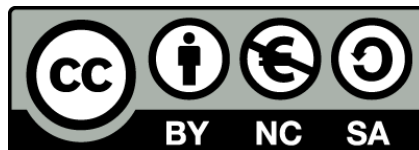




UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

## Inserción profesional y gestión de la carrera de titulados en Pedagogía

Juan Llanes Ordóñez



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – Compartirlqual 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – Compartirlqual 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0. Spain License.**



Programa Educación y Sociedad

# Inserción profesional y gestión de la carrera de titulados en Pedagogía

TESIS DOCTORAL

Juan Llanes Ordóñez

---

Dirigida por la Dra. Pilar Figuera Gazo y la Dra. Mercedes Torrado Fonseca  
Tutorizado por la Dra. Pilar Figuera Gazo  
Facultad de Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en  
Educación (MIDE) de la Universidad de Barcelona.

Barcelona, 2015



Hoy todo es borroso e imprevisible. En la próxima década surgirán nuevas profesiones y declinarán otras (...) el joven que inicia su preparación puede que no sepa ni el nombre del trabajo que desempeñará en el futuro (...) sólo la curiosidad constante, el aprendizaje continuado y la asimilación del concepto de movilidad dentro del campo profesional pueden ayudar a afrontar con éxito los retos del futuro (Rosenbuj, 1992, p.20).

*A ellas. Las cuatro mujeres (M) que le han dado sentido  
a mi existencia.*



## Agradecimientos

*Las palabras no alcanzan cuando lo que hay que decir desborda el alma.*

*(Julio Cortázar)*

Quizás lo más fácil del proceso pueda convertirse en lo más complicado. Agradecer a quienes han colaborado y participado -directa o indirectamente- podría ocupar más que toda la investigación y como ese no es el propósito y la razón de ser de una tesis, me veo obligado a recortar en este sentido. Ahora bien, quiero dejar constancia que todo aquel que se siente implicado o implicada y no esté presente le pido disculpas de antemano y le invito a hacerme llegar constancia de tal hecho.

Aun queriendo ser escueto me tengo que detener a nombrar a todos aquellos que han hecho posible cada una de las letras y palabras de este estudio, el compromiso y la implicación de todos conmigo y con el proceso de aprendizaje, es lo que le ha dado valor a este producto.

Parece obvio: sin problema no hay investigación y sin investigación el problema no tendría sentido, es condición *sine qua non*. Problema que no ha sido fácil, llegar a él y a su concreción ha sido una de las cuestiones más peliagudas de todo este proceso.

¿Por qué investigar la inserción, en este caso del pedagogo, e intentar dar respuesta desde la perspectiva de la orientación profesional?

Quizás se mezclan inquietudes profesionales y personales. En el terreno íntimo, la conexión directa con mi yo pedagógico y en lo profesional, la inquietud que me mueve, la orientación profesional. Conjugar estas dos realidades ha hecho posible concretar esta pregunta en cuestión.

Pregunta que se ha ido enriqueciendo a lo largo de estos años de formación. Haber tomado la decisión, en un momento de mi vida, de cursar el máster de investigación en didáctica, formación y evaluación educativa fue la primera piedra de este proceso. A partir de aquí, conocer a la Dra. Pilar Figuera y el equipo TRALS han terminado de dar sentido a tal propósito. Y es en este momento donde aparecen los primeros agradecimientos.

Agradezco a los compañeros y amigos que hice en este máster, juntos hemos construido parte de este sendero. Al equipo TRALS por su acogida, arropo, comprensión, formación, preocupación e interés. En especial a la Catedrática María Luisa Rodríguez Moreno, por ser una de mis mentoras durante todos estos años, por abrirme el camino en la universidad, enseñarme a ver tras el espejo, estar siempre a mi lado, demostrarme que todo es posible y por transferir en mi un “poco” de su fuerza y vitalidad. Mención de honor para las chicas de oro y Nerea Gutiérrez.

En el transcurrir de los días, tanto esta tesis como yo hemos continuado creciendo y evolucionando y ha habido personas que han ayudado a tal cuestión, enriquecer lo aprendido y darle sentido en el campo empírico no hubiera sido probable sin los inicios en la investigación por parte de la Dra. Mari Paz Sandín, sin los consejos y las conversaciones con el profesor Toni Ruiz o sin la paciencia de la Dra. Mercedes Torrado para hacerme ver el sentido de lo cuantitativo. La primera fase del estudio empírico no hubiera sido probable sin la colaboración de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario en Cataluña, cediendo su base de datos para esta investigación. Gracias en mayúsculas a las veintiocho personas entrevistadas en la fase cualitativa, sin su tiempo y compromiso no hubiera sido posible.

He ido enriqueciendo el marco teórico y haber realizado una estancia en la *Universidade do Minho* junto a la Dra. Maria Do Céu Taveira y su equipo de investigación ha sido fundamental. Durante los meses que he estado en la ciudad de Braga he aprendido a ser un poco más experto en el campo de la intervención para la orientación personal y profesional. En este punto nuevamente los aportes del equipo TRALS han sido determinantes.

De alguna manera, además de crecer como profesional también he tenido que madurar como persona. En este devenir de la vida, agravado por la decisión de hacer una tesis doctoral, he encontrado personas valiosas para hacerme fuerte, paciente y constante con el trabajo del día a día, el cual en ocasiones se endurece y se descontrola. Volver al punto de inicio, al sosiego, ha sido un trabajo que no he hecho solo, han contribuido las largas conversaciones de despacho con mi compañera la Dra. Ainoa Mateos, el grupo de becarios del MIDE, en especial mis amigas de batalla, Anna Velasco, Angelina Sánchez y Judith Arrazola y a mi amiga del alma Franciele Corti.

Pero los méritos de este proceso no sólo han estado en la academia, muchos de ellos se han forjado fuera, poder dedicarme a este proceso ha sido una realidad, y en parte gracias al apoyo recibido por todo el clan Veciana Colillas y familia, la familia Llanes Ordóñez y amigos incondicionales repartidos por el mundo. Específicamente a aquellos que nos hemos acompañado a lo largo de las diferentes tesis realizadas y a mis compañeras de la Trini por seguir todo el recorrido. Todos ellos han sufrido mis ausencias, mis idas y vueltas a lo desconocido, las horas fuera de contexto, sólo, por ejemplificar metafóricamente algunos de todos los momentos vividos o no durante estos años. En especial a mis amigas Jaione Cia, Elisenda Pérez, Ana Baradas y Luisa Baradas por sus horas dedicadas.

Para ir finalizando porque ya dije que no quería extenderme y estoy a punto de incumplir mi palabra, tengo tres dedicatorias personalizadas a tres personas transcendentales -por muchas razones- en esta trayectoria.

A la Dra. Mercedes Torrado, por asumir el reto de ayudarme con esta investigación, por mostrarme la rigurosidad de los datos, el cuidado y el compromiso con la muestra, y por estar siempre dispuesta para reflexionar sobre el sentido y el camino tomado. En extensión como secretaria y directora del departamento MIDE en mis inicios, ayudándome a desarrollar otras facetas de mi rol como profesional de universidad. En este departamento he conocido

personas humanas y cercanas que me han enseñado la capacidad de colaboración para que todos mejoremos.

A la Dra. Pilar Figuera, pensar en todo lo enseñado, compartido y aprendido durante estos años es quedarme sin palabras para describirlo, son tantas las emociones que me transmiten los recuerdos y las vivencias que nos han ido forjando como mentora y mentorizado que es difícil resumirlo en unas líneas. Si algo tengo que destacar es la profesionalidad, aprender a trabajar duramente, a ser constante, a saber observar y diagnosticar antes de tomar una decisión y a tener pasión por mi ejercicio profesional. Poco a poco hemos ido entrelazando experiencias profesionales y otras más de ocio y tiempo libre y hemos ido creando un vínculo en el que hemos conjugado a la perfección saber ocupar nuestro lugar en cada momento. El elemento básico el respeto, aprender a respetar la profesión, a los otros que están cerca de nosotros, a los tiempos de la vida y al conocimiento.

A mi compañera de viaje Mariona, ella me lo ha dado todo. Mi confidente en los momentos más complicados, saber qué decirme en cada situación para conseguir que siguiera creyendo, transmitirme la alegría de apostar por mis sueños, acompañarme en todo el proceso con su mano, darme el arropo necesario para descansar cuando era una necesidad extrema, ayudarme a forjar un puente entre la academia y el mundo real para no perder el horizonte, así como orientarme cuando lo perdía de vista, estar siempre paciente a mi lado, no desistir nunca e ir haciéndonos más fuerte durante todos estos años.





# ÍNDICE

Índice de tablas	14
Índice de figuras	16
Introducción	19
Introdução	23
<b>1. LA UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI: EL VALOR DE LA EMPLEABILIDAD</b>	<b>27</b>
1.1. Evolución de la universidad: la Declaración de Bolonia y el Espacio Europeo de Educación Superior como puntos de partida	28
1.2. La educación superior en el contexto cambiante del mercado de trabajo	35
1.2.1. <i>La empleabilidad en el Espacio Europeo de Educación Superior</i>	37
1.3. El proceso de modernización de la universidad en España	40
1.4. La orientación: un instrumento para la modernización	47
1.5. La configuración de la carrera de Pedagogía en Cataluña como caso específico de modernización de la educación	50
<b>2. TRANSITAR: DE LA UNIVERSIDAD AL MERCADO DE TRABAJO</b>	<b>63</b>
2.1. La transición desde la educación superior al trabajo	64
2.1.1. <i>Concepto y características</i>	64
2.1.2. <i>La transición desde la perspectiva del adulto emergente</i>	70
2.1.3. <i>Estudios sobre la transición universitaria</i>	72
2.2. Enfoques y factores de transición	76
2.3. Análisis de transición desde la universidad	82
2.3.1. <i>El inicio de la transición</i>	83
2.3.2. <i>El proceso de la transición</i>	85
2.3.3. <i>El producto de la transición: ¿Cómo se entiende la calidad de la inserción?</i>	88
<b>3. LA EMPLEABILIDAD Y LA GESTIÓN PERSONAL DE LA CARRERA</b>	<b>95</b>
3.1. Empleabilidad, una bisagra entre la persona y el contexto	96
3.1.1. <i>Concepción sobre la empleabilidad</i>	96
3.1.2. <i>Implicación de las competencias de empleabilidad en la educación superior</i>	98
3.2. La gestión personal de la carrera: factor interviniente en la empleabilidad	102
3.2.1. <i>Evolución del desarrollo y concepto de carrera</i>	104

3.2.2. <i>Evolución desde la carrera con fronteras hacia una carrera más proteica</i>	108
3.3. Teorías que fundamentan la Gestión Personal de la Carrera (GPC)	111
3.3.1. <i>Teoría sociocognitiva de la carrera de Lent, Brown y Hackett y su modelo</i>	111
3.3.2. <i>Teoría de la construcción de la carrera de Savickas</i>	113
3.4. Modelos de Gestión Personal de la Carrera	116
3.4.1. <i>El Modelo de Greenhaus y Callanan (1994)</i>	117
3.4.2. <i>El Modelo de Noe (1996)</i>	119
3.4.3. <i>El Modelo de King (2001 y 2004)</i>	121
3.4.4. <i>El Modelo de Taveira (2012)</i>	125
3.4.5. <i>El Modelo de gestión personal de la carrera de Lent y Brown (2013)</i>	127
3.4.6. <i>Resumen de los modelos de Gestión Personal de la Carrera</i>	129
<b>4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</b>	135
4.1. Introducción	136
4.2. Objetivos	137
4.3. Enfoque metodológico	138
4.4. FASE I: Análisis de la inserción del pedagogo	142
4.4.1. <i>Estrategia de recogida de información</i>	142
4.4.2. <i>Presentación del instrumento: historia, definición de dimensiones y variables</i>	143
4.4.3.- <i>Población y muestra de la investigación</i>	151
4.4.4. <i>Análisis de los datos de la Fase I</i>	153
4.5. FASE II: Profundizar en las trayectorias y procesos de gestión personal de la carrera	154
4.5.1. <i>Justificación de la entrevista y dimensiones</i>	154
4.5.2.- <i>Entrevistados: criterios de selección</i>	158
4.5.3. <i>Análisis de la información de la Fase II</i>	161
<b>5. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LA INSERCIÓN</b>	167
5.1. Introducción	168
5.2. La inserción de los pedagogos: un análisis temporal	169

5.2.1. Trayectoria formativa de los graduados	169
5.2.2. Transición al primer empleo	171
5.2.3. Situación laboral a los tres años de la graduación	174
5.2.3.1. Características de la inserción laboral	174
5.2.3.2. Calidad de la inserción	176
5.2.4. Valoración de la formación en relación a la contratación y al puesto de trabajo	185
5.3. El análisis de la inserción de los trabajadores de la pedagogía	193
5.3.1. Trayectoria formativa de los graduados	193
5.3.2. Transición al primer empleo	194
5.3.3. Situación laboral a los tres años de la graduación	196
5.3.3.1. Características de la inserción laboral	196
5.3.3.2. Calidad de la inserción	198
5.3.4. Valoración de la formación en relación a la contratación y al puesto de trabajo	201
<b>6. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DEL DESARROLLO PROFESIONAL</b>	209
6.1. Introducción	210
6.2. Elementos que configuran las trayectorias académicas y profesionales	211
6.2.1. Elección y formación inicial	213
6.2.2. Transición al mercado de trabajo	218
6.2.3. Trayectorias postgraduación	222
6.3. Aspectos contextuales y personales que intervienen en el desarrollo profesional	230
6.3.1. La influencia del marco contexto	232
6.3.2. La influencia del entorno socio-familiar	236
6.3.3. Las características personales de la trayectoria	239
6.4. Competencias para el desarrollo y la gestión de la carrera	245
6.4.1. Competencias de la empleabilidad	246
6.4.2. Habilidades y competencias de la gestión de la carrera	247
6.4.3. Elementos de mejora en la formación para contribuir a la empleabilidad	248
6.5. El análisis de la trayectoria en el ámbito educativo	253
6.5.1. Elementos que configuran las trayectorias académicas y profesionales	253
6.5.2. Aspectos contextuales y personales que intervienen en el desarrollo profesional	255
6.5.3. Competencias para el desarrollo y la gestión de la carrera	257

6.6. El análisis de la trayectoria en el ámbito socio-comunitario	258
6.6.1. Elementos que configuran las trayectorias académicas y profesionales	259
6.6.2. Aspectos contextuales y personales que intervienen en el desarrollo profesional	261
6.6.3. Competencias para el desarrollo y la gestión de la carrera	263
6.7. El análisis de la trayectoria en el ámbito empresarial	265
6.7.1. Elementos que configuran las trayectorias académicas y profesionales	266
6.7.2. Aspectos contextuales y personales que intervienen en el desarrollo profesional	268
6.7.3. Competencias para el desarrollo y la gestión de la carrera	270
<b>7. DISCUSIÓN DE RESULTADOS, CONCLUSIONES, LÍMITES Y PROSPECTIVA</b>	273
7.1. Discusión de resultados y conclusiones	273
7.1.1. La transición inicial al mercado de trabajo	274
7.1.2. Situación laboral a los tres años de graduarse	276
7.1.3. Competencias profesionales en el acceso al empleo y en el progreso profesional	278
7.1.4. Trayectorias laborales de los graduados en Pedagogía	280
7.1.5. Competencias de gestión personal de la carrera utilizadas por los graduados en Pedagogía	283
7.1.6. Reflexionar sobre los cambios formativos de los estudios iniciales	285
7.2. Límites	287
7.3. Prospectiva	288
<b>7. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS, CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E PERSPECTIVAS FUTURAS</b>	291
7.1. Discussão dos resultados e conclusões	291
7.1.1. A transição inicial para o mercado de trabalho	292
7.1.2. Regime de trabalho nos três primeiros anos após a graduação	294
7.1.3. Competências profissionais no acesso ao emprego e à progressão na carreira	296
7.1.4. As trajetórias laborais dos graduados em Pedagogia	297
7.1.5. Competências de gestão pessoal da carreira utilizados pelos graduados em Pedagogia	301
7.1.6. Reflexão sobre as mudanças educacionais dos estudos iniciais	302
7.2. Limitações	305
7.3. Perspectivas futuras	306

9. ANEXO (VER CD)

**Anexo 1: Cuestionarios sobre la inserción laboral de los graduados en Cataluña**

Anexo 1a: cuestionario estudio 2001

Anexo 1b: cuestionario estudio 2005

Anexo 1c: cuestionario estudio 2008

Anexo 1d: cuestionario estudio 2011

**Anexo 2: Análisis específico del título y funciones desempeñadas en el lugar de trabajo**

Anexo 2a: funciones del profesional en relación a la titulación demandada para el puesto de trabajo

Anexo 2b: análisis de formación, adecuación de funciones y ámbitos de trabajo

**Anexo 3: Solicitud y entrevista para participar como entrevistados en la fase cualitativa**

Anexo 3a: correo electrónico enviado para solicitar la participación en el estudio

Anexo 3b: entrevista semiestructurada

**Anexo 4: Entrevistas de la trayectoria profesional**

Anexo 4a: entrevista 1

Anexo 4b: entrevista 2

Anexo 4c: entrevista 3

Anexo 4d: entrevista 4

Anexo 4e: entrevista 5

Anexo 4f: entrevista 6

Anexo 4g: entrevista 7

Anexo 4h: entrevista 8

Anexo 4i: entrevista 9

Anexo 4j: entrevista 10

Anexo 4k: entrevista 11

Anexo 4l: entrevista 12

Anexo 4m: entrevista 13

Anexo 4n: entrevista 14

Anexo 4ñ: entrevista 15

Anexo 4o: entrevista 16

Anexo 4p: entrevista 17

Anexo 4q: entrevista 18

Anexo 4r: entrevista 19

Anexo 4s: entrevista 20

Anexo 4t: entrevista 21

Anexo 4u: entrevista 22

Anexo 4v: entrevista 23

Anexo 4w: entrevista 24

Anexo 4x: entrevista 25

Anexo 4y: entrevista 26

## Índice de tablas

Tabla 1: Síntesis comparativa de los encuentros del proceso de Bolonia	30
Tabla 2: Evolución del marco normativo en la Educación Superior	41
Tabla 3: Funciones generales y específicas del profesional de la pedagogía	51
Tabla 4: Plan de estudio del Grado de Pedagogía: el caso de la UB	52
Tabla 5: Plan de estudio del Grado de Pedagogía: el caso de la UAB	53
Tabla 6: Plan de estudio del Grado de Pedagogía: el caso de la UdG	54
Tabla 7: Plan de estudio del Grado de Pedagogía: el caso de la Universitat Rovira i Virgili	55
Tabla 8: Clasificación de los espacios profesionales del graduado en Pedagogía	56
Tabla 9: Resumen de los modelos de Gestión Personal de la Carrera	131
Tabla 10: Esquema del estudio de campo	140
Tabla 11: Criterios de calidad de la investigación	141
Tabla 12: Estructura del instrumento de la AQU	146
Tabla 13: Estructura de las dimensiones y variables para esta investigación	150
Tabla 14: Distribución de la población y muestra de egresados de Cataluña	151
Tabla 15: Datos de identificación de la muestra	152
Tabla 16: Distribución de graduados en Pedagogía por universidad y promoción	152
Tabla 17: Guión preestablecido. Dimensiones de la entrevista	156
Tabla 18: Características de los entrevistados en función del ámbito	159
Tabla 19: Distribución de los participantes según el criterio tiempo y su correspondiente codificación	160
Tabla 20: Composición de la estructura de la entrevista a partir del sistema categorial	162
Tabla 21: Concreción del sistema categorial	163
Tabla 22: Tipología de estudiantes que cursan Pedagogía	170
Tabla 23: Variables relacionadas con la trayectoria formativa	171
Tabla 24: Tiempo transcurrido entre la formación y el primer empleo	172
Tabla 25: Canales de inserción al primer empleo del pedagogo	173
Tabla 26: Sector de la empresa por promociones	175
Tabla 27: Tamaño de la empresa según número de empleados	176
Tabla 28: Tipología de contratos	177
Tabla 29: Tipo de contrato fijo y temporal por promociones	177
Tabla 30: Salario bruto al año por franjas económicas	178
Tabla 31: Funciones del profesional en relación a la titulación demandada para el puesto de trabajo	180

Tabla 32: Valoración de la satisfacción con las condiciones laborales	183
Tabla 33: Valoración de la satisfacción con las condiciones laborales por promociones del estudio	184
Tabla 34: Valoración de las competencias demandas para el puesto de trabajo	185
Tabla 35: Valoración de las competencias demandas para el puesto de trabajo por promociones de estudio	187
Tabla 36: Percepción de las competencias en relación al puesto de trabajo	188
Tabla 37: Valoración de la formación recibida y adecuación al lugar de trabajo por promociones	191
Tabla 38: Valoración con la satisfacción académica	193
Tabla 39: Tipología de estudiantes por ámbito de trabajo	194
Tabla 40: Velocidad en la transición al mercado de trabajo por ámbito de trabajo	194
Tabla 41: Vía de inserción por ámbito de trabajo	195
Tabla 42: Tamaño de la empresa según número de empleados	197
Tabla 43: Tipo de contrato y ámbitos de actuación	198
Tabla 44: Duración del contrato y ámbito de actuación	198
Tabla 45: Título demandado para el puesto de trabajo, funciones y ámbito	200
Tabla 46: Valoración de la satisfacción con las condiciones laborales por ámbito de trabajo	201
Tabla 47: Valoración de los factores de contratación	201
Tabla 48: Valoración de los factores de contratación por ámbitos	202
Tabla 49: Valoración de las competencias demandadas para el puesto	203
Tabla 50: Valoración de las competencias demandadas para el puesto de trabajo por ámbitos	204
Tabla 51: Valoración con la satisfacción académica	206
Tabla 52: Diferencias significativas por promociones y ámbitos	217
Tabla 53: Matices de las categorías analizadas en el campo de estudio (I)	211
Tabla 54: Matices de las categorías analizadas en el campo de estudio (II)	231
Tabla 55: Matices de las categorías analizadas en el campo de estudio (III)	245



## Índice de figuras

Figura 1. Modelo de inserción profesional de Figuera (1996)	79
Figura 2. Modelo sociocognitivo de Lent, Brown y Hackett (1994)	113
Figura 3. Modelo de adaptabilidad de la carrera de Savickas (2005)	115
Figura 4. Modelo de Gestión Personal de la Carrera de Greenhaus y Callanan (1994)	118
Figura 5. Modelo de Gestión Personal de la Carrera de Noe (1996)	120
Figura 6. Modelo de Gestión Personal de la Carrera de King (2001)	122
Figura 7. Modelo de Gestión Personal de la Carrera de Taveira (2012)	126
Figura 8. Modelo de Gestión Personal de la Carrera de Lent y Brown (2013)	128
Figura 9. Resumen de la estructura del análisis de la fase cuantitativa	168
Figura 10. Nivel de profundización del estudio	169
Figura 11. Movilidad laboral del graduado en Pedagogía	173
Figura 12. Ocupación de los egresados en Pedagogía	174
Figura 13. Ámbitos de actuación del pedagogo y promociones del estudio	175
Figura 14. Formación demanda para el puesto de trabajo	179
Figura 15. Formación demandada para el puesto de trabajo por promociones	179
Figura 16. Trabajadores en pedagogía y funciones para el puesto	181
Figura 17. Trabajadores con titulación universitaria y funciones para el puesto	181
Figura 18. Trabajadores sin titulación universitaria y funciones para el puesto	182
Figura 19. Movilidad laboral del profesional de la pedagogía	196
Figura 20. Ocupación por ámbito de trabajo	196
Figura 21. Sector de la ocupación por ámbitos de trabajo	197
Figura 22. Formación demandada para el puesto de trabajo y ámbitos	199
Figura 23. Resumen de la estructura del análisis de la fase cualitativa	210
Figura 24. Relación de las categorías a partir de la tipología de estudiante a tiempo completo	228
Figura 25. Relación de las categorías a partir de la tipología estudiante y trabajador no relacionado	228
Figura 26. Relación de las categorías a partir de la tipología estudiante y trabajador relacionado sin titulación	229
Figura 27. Relación de las categorías a partir de la tipología estudiante y trabajador relacionado con titulación	229
Figura 28. Relación de las categorías en cuanto a la trayectoria profesional	230
Figura 29. Incidencia de los aspectos contextuales y personales en la trayectoria profesional	244

Figura 30. Elementos de gestión de la carrera para el desarrollo de la empleabilidad	253
Figura 31. Relación establecida de las categorías para los profesionales del contexto educativo	258
Figura 32. Relación establecida de las categorías para los profesionales del contexto socio-comunitario	265
Figura 33. Relación establecida de las categorías para los profesionales del contexto empresarial	271



## INTRODUCCIÓN

Esta tesis se enmarca dentro de una línea de investigación del equipo TRALS (Transiciones Académicas y Laborales) del departamento MIDE de la Universidad de Barcelona, concretamente, en el estudio de las transiciones laborales y en la temática empleabilidad y gestión de la carrera.

Como ya he adelantado en los agradecimientos conocer a la Dra. Pilar Figuera Gazo y el equipo de investigación, del cual es coordinadora, fue el punto de partida para profundizar sobre la inserción profesional y la gestión de la carrera. A partir de aquí, conseguir una beca predoctoral ADR (*Ajuts predoctorals de formació en docència i recerca*) fue la clave para continuar profundizando sobre estas temáticas y darle sentido desde la investigación con la tutorización de la Dra. Mercedes Torrado Fonseca, focalizando el interés en la población universitaria y en concreto en los estudios de Pedagogía.

En el imaginario de los docentes planea la idea de que los titulados universitarios deberían trabajar en aquella profesión para la que se han formado, con la sana intención de contribuir al desarrollo social y económico de su país; conseguir esa aspiración podría considerarse un excelente indicador de la calidad universitaria o del sistema educativo en general. La universidad mantendrá o ganará prestigio si se responsabiliza en acompañar a sus titulados en esa empresa. Contextualizados en un mundo global -en un mercado de trabajo con ciertos tintes neoliberales- el reto consiste en la flexibilidad y en adaptarse a los nuevos tiempos. En la sociedad en constante cambio, la educación se ha convertido en el motor de progreso y avance de los países. De ahí que la Unión Europea busque una sociedad comprensiva y sugiriera a partir del Plan Bolonia el siguiente objetivo: mejorar la empleabilidad de los graduados universitarios.

Bolonia, en el nuevo marco de referencia del Espacio Europeo, sitúa al estudiante en el centro del proceso formativo. Desde la perspectiva constructivista de Brunner (1997) creemos que la educación debe enseñar a los adolescentes y jóvenes a descubrir significados y a construir la realidad, en un continuo proceso de adaptación a los cambios. Asimismo creemos que hay que prepararlos para su entrada en la cultura y atender a la agencia de su yo potenciando al máximo sus posibilidades. Ante estas nuevas tareas, autores como Parcerisa (2008) apuntan que, procurando la cohesión y la conexión entre universidad y mercado de trabajo, se brindarán oportunidades de mejora en la preparación de los estudiantes.

Conviene que las políticas de educación superior se centren en maximizar el potencial de las personas, no sólo para su desarrollo personal sino para que consigan aportar algo a una nueva sociedad sostenible, democrática y basada en el conocimiento. El Informe Delors (1996), proclama, efectivamente, que la educación es indispensable para conseguir los ideales de paz, libertad y justicia. Ahí es donde juega un papel significativo la educación superior porque desde las aulas puede promover la cohesión social, reducir las desigualdades y elevar el nivel de conocimiento, destrezas y competencias de su estudiantado. El nuevo reto desde las políticas de educación, las agencias de evaluación y el Espacio Europeo, entre otros, es contribuir a la empleabilidad de los universitarios no sólo desde una perspectiva económica, sino desde lo que puedan aportar a la sociedad del conocimiento; se reclama un nuevo modelo de desarrollo, no sólo fiel al crecimiento económico sino respetuoso con la mejora de las personas, que redefina de manera progresiva la función del trabajo (Ventura, 2005).

La educación superior es consciente de que los conocimientos, el uso de las tecnologías, los empleos y la propias profesiones están en continua transformación (Hiebert, 2010) por lo que se debe apostar por el desarrollo global de su alumnado integrando aspectos transversales en el aprendizaje académico, e incentivando la exploración, la apertura y la flexibilidad institucional de los planes de estudios y de las metodologías. El alumnado próximo a titularse necesita habilidades para adaptarse y tener éxito frente a la imprevisibilidad e incertidumbre del mundo al que se enfrenta (Duarte, 2004). De ahí que, a nuestro parecer, la meta final sea preparar y capacitar a los jóvenes para los retos del siglo XXI desde una perspectiva constructivista (Brott, 2005; Grier-Reed y Skaar, 2010; Savickas, 2002). ¿Cómo?: a través de la orientación profesional como herramienta eficaz y útil para racionalizar los planes laborales, que ahorraría recursos materiales y humanos y mejoraría la productividad (Rodríguez, 1989). La educación puede dar respuesta a estas preocupaciones equilibrando sus fines con los del mercado de trabajo.

La investigación se ubica en un contexto disciplinar específico, la titulación de Pedagogía. Esta formación presenta características particulares que he podido constatar desde tres ángulos diferentes: como estudiante de Pedagogía realizando mis estudios en España e Italia, tomando consciencia de las disparidades en la formación; como investigador en el mencionado equipo TRALS, al participar en proyectos sobre el grado de Pedagogía; y, como docente universitario de esta carrera y en concreto en la asignatura Profesionalización y Salidas Laborales. Tras la visión que me han dado estas diferentes perspectivas, he asumido

el reto de estudiar esta formación en particular para conocer la inserción profesional de sus egresados y poder generar una opinión argumentada sobre: dónde se dirigen los profesionales de esta titulación en el mercado laboral, y cómo poder contribuir desde la investigación al desarrollo de la empleabilidad de los estudiantes universitarios.

Esta tesis sugiere soluciones para mejorar el plan de estudios de la titulación de Pedagogía desde el hilo conductor de la calidad de la formación. La investigación no ha estudiado al alumnado presente en las aulas, sino que ha ido a detectar a los pedagogos egresados que ya trabajan. Este estudio, descriptivo y comprensivo, quiere ofrecer vías para mejorar la orientación, para detectar mejores prácticas, para ampliar las oportunidades de aprendizaje y para reconsiderar las competencias específicas y transversales. Esta visión integral del estado de la cuestión nos ha inclinado a reflexionar cómo introducir en la orientación el modelo de gestión personal de la carrera, con el objeto de potenciar la inserción socio-profesional de los futuros titulados, desde una perspectiva de éxito y calidad.

Para alcanzar nuestros objetivos, la investigación se ha centrado en conocer la inserción socio-profesional de los pedagogos y sus competencias para gestionar su carrera. Al analizar las circunstancias de la última década de inserción de los profesionales activos en el mundo laboral, se ha conseguido disponer de una visión más precisa de la realidad actual y de su evolución. Los resultados del análisis ofrecen elementos de reflexión para promover la mejora de la titulación y pistas para potenciar la orientación y tutoría (defendidas en el marco del EEES); de hecho, esta doble perspectiva nos autoriza para proponer la implantación de programas de gestión personal de la carrera. Por otra parte, hemos de añadir que el fenómeno de la inserción profesional lo hemos estudiado desde la complementariedad metodológica, una de las soluciones más plausibles para la comprensión de la realidad en investigación educativa y social (Cook y Reichardt, 2005; Figuera, 1996).

El estudio tiene lugar en dos momentos diferenciados de recogida y análisis de la información: el primer momento consigue –mediante un estudio descriptivo y por encuesta– caracterizar el proceso de inserción de los pedagogos y conocer sus trayectorias profesionales. Para ello se ha utilizado la base de datos facilitada por *l'Agència de la Qualitat Universitària de Catalunya* (AQU) que recoge información obtenida a través de encuestas telefónicas. El objetivo general de esta fase ha sido conocer la situación laboral y las trayectorias de inserción de los graduados en Pedagogía en Cataluña. Los objetivos específicos comprenden: identificar el tiempo y el acceso al mercado de trabajo del pedagogo; analizar las características y la calidad de su situación laboral; indagar en el valor de la formación en relación a los factores de contratación y desempeño del trabajo; y describir, por ámbitos de actuación, su inserción laboral.

El segundo momento ha consistido en indagar acerca del desarrollo profesional de los titulados en Pedagogía, así como en sus ámbitos. Desde su experiencia (como expertos en el campo) han ofrecido información sobre posibles mejoras en la formación del pedagogo y en su posterior empleabilidad, desde la perspectiva de la gestión personal de la carrera se les ha entrevistado en profundidad. El objetivo general de esta fase ha sido profundizar en sus

trayectorias y ámbitos de actuación y en sus procesos de gestión de la carrera. Los objetivos específicos han sido: analizar los elementos de configuración de sus trayectorias académicas y profesionales; conocer cómo han intervenido los aspectos contextuales y personales en la construcción de la carrera y en su gestión; identificar las competencias de la gestión personal de la carrera necesarias para insertarse y progresar en el propio desarrollo profesional; e indagar en su trayectoria profesional por ámbitos de actuación.

Los capítulos I, II y III enmarcan los **fundamentos teóricos** y la **conceptualización** de la tesis. El primer capítulo, centrado en los cambios de la Universidad del siglo XXI desde una perspectiva histórica, repasa las variaciones estructurales de la institución. Específicamente nos detenemos en aquellos elementos que han conferido valor al discurso de la empleabilidad y describimos la casuística propia de la titulación objeto de estudio. El segundo capítulo centra la mirada en el binomio universidad/mercado de trabajo desde el fenómeno de la transición, que aporta más luz sobre el proceso de inserción. Finalmente, el capítulo tercero analiza dos constructos propios del desarrollo profesional: la empleabilidad y la gestión personal de la carrera. Nuestra intención ha sido sentar las bases para comenzar a trabajar desde la universidad desde una perspectiva formativa que contribuya a la preparación del profesional de este siglo.

Una vez expuestas las bases teóricas, la segunda parte de la tesis recoge los **aspectos metodológicos**. El capítulo IV presenta la metodología adoptada para el estudio diseñada justamente para describir y comprender el fenómeno de la inserción. Hemos optado para ello por dos estudios complementarios: el cuantitativo a través de la base de datos (a partir de cuestionario) facilitada por la AQU y el cualitativo usando entrevistas para detectar las trayectorias y los procesos de gestión personal de la carrera de pedagogos en activo. Por último los capítulos V, VI y VII corresponden a los **resultados** cuantitativos y cualitativos de la investigación y a la discusión de resultados y **conclusiones** dando respuesta a los objetivos del estudio en relación al marco teórico presentado. Termina este capítulo con algunos límites y perspectivas de futuro.

## INTRODUÇÃO

Esta tese forma parte de uma linha de trabalho da equipa de investigação TRALS (Transição Académica e de Trabalho), do departamento MIDE da Universidade de Barcelona, especificamente no estudo das transições laborais, da empregabilidade e da gestão da carreira profissional.

Como já expliquei nos agradecimentos, conhecer a Dr. Pilar Figuera Gazo e toda a equipa de pesquisa da qual é coordenadora, foi o ponto de partida para a reflexão sobre a gestão da empregabilidade e da carreira. A partir daqui, obter uma bolsa pré-doutoral ADR (“Ajuts predoctorals de formació en docència i recerca”) foi a chave para continuar a indagar sobre estas questões e dar-lhes um sentido de investigação, baixo a tutela da Dra. Mercedes Torrado Fonseca, focando o interesse na população universitária e, mais concretamente, nos Estudos de Pedagogia.

No imaginário dos professores está a ideia preconcebida de que os licenciados deverão trabalhar na profissão para a qual foram formados, com a correta intenção de contribuir para o desenvolvimento social e económico do seu país; alcançar esta aspiração pode ser considerada um excelente indicador da qualidade da Universidade ou do Sistema Educativo em geral.

A Universidade pode manter ou ganhar prestígio se for capaz de acompanhar os seus diplomados até ao mercado laboral. Inseridos dentro de um contexto onde o mercado de trabalho é global, com determinados aspectos neoliberais, o desafio é a flexibilidade e a adaptação aos novos tempos. Numa sociedade em constante mudança, a educação tornou-se o motor do progresso e do avanço dos países. Daí que a União Europeia procure uma



sociedade mais dinâmica, e a sugestão do Plano de Bologna, do qual um dos objetivos seria melhorar a empregabilidade dos diplomados universitários.

Bologna, no novo quadro do Espaço Europeu, coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem. A partir da perspectiva construtivista de Bruner (1997), acreditamos que a educação deve ensinar os adolescentes a descobrir significados e a construir a realidade, num processo contínuo de adaptação à mudança. Também somos da opinião que temos de os preparar para a entrada na cultura e na gestão do seu “eu”, para maximizar as suas possibilidades de sucesso. Confrontados com estas novas tarefas, autores como Parcerisa (2008) observam que, assegurando a coesão e a ligação entre as universidades e o mercado laboral, aparecerão novas oportunidades de melhoria na preparação de estudantes.

É conveniente que as políticas de ensino superior se concentrem em maximizar o potencial dos indivíduos, não só tendo em vista o seu desenvolvimento pessoal, mas também ajudando-os a contribuir para uma nova sociedade mais sustentável, democrática e baseada no conhecimento. O Relatório de Delors (1996) proclamou que, efetivamente, a educação é indispensável para alcançar os ideais de paz, liberdade e justiça. É nesse ponto que o ensino joga um papel significativo, porque dentro da sala de aula é possível promover a coesão social, reduzindo as desigualdades e elevando o nível de conhecimentos, habilidades e competências dos seus alunos.

O novo desafio para a Política Educacional, para as Agencias de Avaliação e para Espaço Europeu é, entre outros, contribuir para a empregabilidade dos universitários não só desde um ponto de vista económico, mas também maximizando a sua contribuição para a sociedade do conhecimento; se reclama, desta forma, um novo modelo de desenvolvimento, não só económico, mas também atento ao desenvolvimento pessoal do cidadão, que redefina de forma progressiva o papel do trabalho (Ventura, 2005).

A Educação Superior tem consciência de que o conhecimento, o uso de tecnologia, os empregos e as profissões se encontram em contínua transformação (Hiebert, 2010), assim que deveriam apostar no desenvolvimento global de seus alunos, integrando questões transversais na aprendizagem académica e encorajando a exploração, abertura e flexibilidade institucional dos currículos e metodologias. Os estudantes que estão próximos de concluir o seu curso superior precisam de possuir ferramentas para adaptar-se e ser bem sucedidos ao enfrentar-se com a imprevisibilidade e a incerteza do mundo laboral (Duarte, 2004). Portanto, a nosso ver, o objetivo final é preparar e treinar os jovens para os desafios do século XXI, desde uma perspectiva construtivista (Brott, 2005; Grier-Reed e Skaar, 2010; Savickas, 2002). Como? Através de orientação profissional como uma ferramenta eficaz e útil para racionalizar os planos de trabalho, que economizam recursos materiais e humanos e melhoram a produtividade (Rodríguez, 1989). A educação pode dar resposta a estas preocupações, equilibrando os seus objetivos com os do mercado de trabalho.

A pesquisa se desenvolve num contexto específico, a graduação em Pedagogia. Este curso tem características específicas que pude perceber a partir de três diferentes ângulos: como estudante de Pedagogia realizando meus estudos na Espanha e na Itália, tomando consciência das disparidades na formação; como pesquisador do grupo TRALS, participando de projetos sobre a graduação em Pedagogia; e como professor universitário deste curso e, em particular, na disciplina de 'Profissionalização e saídas laborais'. Com base na visão da Pedagogia que pude ter a partir destas diferentes perspectivas, assumi o desafio de estudar esta formação específica para entender a empregabilidade dos seus diplomados e para gerar um parecer fundamentado sobre: onde os profissionais deste curso se inserem no mercado de trabalho e como a pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento da empregabilidade dos estudantes universitários.

Esta tese sugere soluções para melhorar o currículo da Licenciatura em Pedagogia, usando como o fio condutor a qualidade da formação. A investigação realizada não analisa os alunos presentes nas salas de aula, mas sim debruça-se sobre os licenciados que já trabalham. Este estudo, descritivo e compreensivo, quer oferecer vias para melhorar a orientação, estimular melhores práticas, ampliar as oportunidades de aprendizagem e reconsiderar as competências específicas e transversais. Esta visão integral do “estado da questão” inclinou-nos a refletir sobre a forma de introduzir na orientação académica o modelo de gestão pessoal da carreira, com o objectivo de potenciar a inserção socioprofissional dos futuros diplomados, desde uma perspectiva de êxito e qualidade.

Para atingir os objectivos, a investigação centrou-se em conhecer a integração socioprofissional dos pedagogos e as suas competências para gerir a sua carreira. Ao analisar as circunstâncias, dentro da última década, da inserção dos profissionais ativos no mundo laboral, conseguimos alcançar uma visão más precisa da realidade atual e da sua evolução. Os resultados da análise oferecem elementos de reflexão para promover a melhoria da carreira académica e pistas para potenciar a orientação e as tutorias (defendidas no marco do Espaço Europeu do Ensino Superior –EES-); de facto, esta perspectiva dupla autoriza-nos a propor a implantação de programas de gestão pessoal da carreira. Por outro lado, devemos acrescentar que estudámos o fenómeno da inserção profissional desde o seu complementar metodológico, uma das soluções mais plausíveis para a compreensão da realidade na investigação educativa e social (Cook y Reichardt, 2005; Figuera, 1996).

O estudo tem lugar em dois momentos diferentes da recolha e análise de informação: o primeiro momento consegue – mediante um estudo descritivo e por entrevista – caracterizar o processo de inserção dos Pedagogos e conhecer as suas trajetórias profissionais. Para realizá-lo, foi utilizada a base de dados facilitada pela “*Agència de la Qualitat Universitària de Catalunya (AQU)*”, que recolhe informação obtida através de entrevistas telefónicas. O objetivo geral desta fase era conhecer a situação laboral e os percursos de inserção dos graduados em Pedagogia na Catalunha. Os objetivos específicos englobavam: identificar o tempo e a via de acesso ao mercado laboral do Pedagogo; analisar as características e a qualidade da sua situação laboral; indagar sobre o valor da formação recebida em relação aos

factores de contratação e desempenho do trabalho; e finalmente descrever, por âmbitos de atuação, a sua inserção laboral.

O segundo passo consistiu em obter informação sobre o desenvolvimento profissional dos licenciados em Pedagogia, dentro dos seus campos concretos de atuação. Foram entrevistados exaustivamente Pedagogos, tanto sobre a sua experiência (como especialistas na área) no sentido de oferecerem informação sobre possíveis melhorias na formação do Pedagogo e na sua posterior empregabilidade, até uma perspectiva de gestão pessoal da carreira. O objetivo geral desta fase consistia em aprofundar as suas trajetórias, âmbitos de atuação e os seus métodos de gestão de carreira. Os objetivos específicos foram: analisar os elementos que configuraram os seus percursos académicos e profissionais; conhecer os aspectos pessoais e de contexto que interferiram na construção e administração da carreira; identificar as competências de gestão pessoal e de carreira necessárias para a inserção e progressão no próprio desenvolvimento profissional; e indagar sobre a sua trajetória profissional por campos e âmbitos de atuação.

Os capítulos I, II e III descrevem os **fundamentos teóricos** e a **conceptualização** da tese. O primeiro capítulo, centrado no desenvolvimento da Universidade do século XXI desde uma perspectiva histórica, revê as mudanças estruturais da instituição. Especificamente, centrámo-nos naqueles elementos que conferiram valor ao discurso da empregabilidade e descrevemos a casuística própria da licenciatura objeto de estudo. O segundo capítulo centra-se no binómio universidade / mercado de trabalho desde o fenómeno da transição, que ajuda a aportar mais luz sobre o processo de inserção. Finalmente, o terceiro capítulo analisa os modelos próprios do desenvolvimento profissional: a empregabilidade e a gestão pessoal da carreira. A nossa intenção foi estabelecer as bases para começar a trabalhar desde a universidade e baixo uma perspectiva formativa, que contribua para a preparação do profissional neste século.

Uma vez expostas as bases teóricas, a segunda parte da tese contém os **aspectos metodológicos**. O quarto IV apresenta a metodologia adotada para o estudo concebido, precisamente para descrever e compreender o fenómeno da inserção. Optámos por fazê-lo através de dois estudos complementares: a parte quantitativa através de um questionário facilitado pela AQU, e a parte qualitativa usando entrevistas para conhecer as trajetórias e os processos de gestão pessoal da carreira dos Pedagogos no ativo. Por último, os capítulos V, VI e VII correspondem aos **resultados** quantitativos e qualitativos da investigação, discussão dos resultados e às **conclusões** que dão resposta aos objetivos do estudo em relação ao marco teórico apresentado. Este capítulo termina com alguns limites e perspectivas para o futuro.

## **CAPÍTULO I**

### **LA UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI: EL VALOR DE LA EMPLEABILIDAD**

La universidad contemporánea está forzada -como lo estuvo en periodos anteriores al capitalismo- a tener en cuenta, vitalmente, su entorno, incluidas no sólo las nuevas circunstancias del mundo del trabajo sino también, los efectos que traen consigo los procesos de globalización, la revolución de los medios digitales, las transformaciones de las culturas juveniles, la mayor centralidad de los mercados en la coordinación de los sistemas de educación superior, el estrechamiento del rol de los Estados en su sostenimiento y la presión que sobre las instituciones ejerce la universalización de la educación terciaria (Brunner, 2009, p.23).

Este capítulo hace un seguimiento de los cambios sucedidos en la universidad de siglo XXI. La intención no es analizar exhaustivamente estos cambios, pues existe una literatura abundante y minuciosa al respecto, pero sí sentar las claves que sustentan la investigación y establecer el marco de partida desde el que abordar la temática. El capítulo comienza repasando los cambios estructurales que introdujo, en un primer momento, la Declaración de Bolonia, para detenerse, en un segundo momento, en la evolución del Espacio Europeo de Educación Superior. Tras este primer análisis del panorama de la evolución del sistema universitario, se describe qué ha ocurrido con el eterno debate entre universidad y mercado de trabajo y cómo los cambios en la nueva Europa han afectado a la preparación de los estudiantes de la educación superior. A continuación valora la orientación como agente de movilización y cambio para la indispensable modernización de la universidad. Finalmente concluye con el análisis específico de la carrera de Pedagogía, objeto de estudio de esta investigación.

## **1.1. Evolución de la universidad: la Declaración de Bolonia y el Espacio Europeo de Educación Superior como puntos de partida**

A partir de la Declaración de Bolonia (1999) las universidades europeas han seguido, con ritmos diferentes, un proceso que pretende incrementar la movilidad, la transferencia y el reconocimiento académico. Supone, trabajar a partir de un enfoque basado en competencias, donde el estudiantado sea el núcleo articulador de toda acción formativa, potenciando el desarrollo de su autonomía y su responsabilidad, contribuyendo a la mejora de la empleabilidad y facilitando la transición y adecuación al mercado de trabajo (Masjuan, 2008). Las universidades potencian investigaciones en este sentido, dirigidas a conocer y a evaluar el grado de logro de sus objetivos, implementando modelos centrados en el estudiantado donde se garanticen las oportunidades para adquirir dichas competencias (Berdrow y Evers, 2010; Harvey, 1999; Te Wiata, 2001).

El movimiento de Bolonia nace el 19 de junio de 1999, cuando se instituye el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y se formulan una serie de compromisos: armonizar los estudios de grado superior en Europa y fomentar la colaboración entre los distintos Estados y las diferentes universidades con la finalidad de establecer un sistema de titulaciones homologadas que permitan la movilidad de estudiantes y profesores al objeto de fomentar el empleo y la competitividad. A la vez, se divulgó el desarrollo de los principios de la Charta Magna Universitatum (elementos que se recuperan en otros momentos de este capítulo). Este proyecto de adaptación al EEES se fue completando en sucesivos acuerdos tomados en posteriores reuniones celebradas en distintas ciudades europeas, y en un primer momento, liderado por Alemania, Italia, Francia y Reino Unido.

Aunque no fue una iniciativa de la Unión Europea (UE), la Conferencia Ministerial de Bolonia ha apoyado siempre el proyecto con decisión y con recursos. Cuando se estableció el Grupo de Seguimiento de Bolonia (Bologna Follow-up Group, BFUG), la Comisión Europea devino un miembro más en igualdad de condiciones que los representantes de los países participantes. Además, el país que ejerce la presidencia de turno de la UE preside la comisión de seguimiento; por lo tanto, el proceso de Bolonia no es una imposición de la UE sino un proyecto global de la educación superior. Es un movimiento no prescriptivo sobre la base de acuerdos en materia educativa entre los países soberanos. Nada de lo dispuesto en el proceso es obligatorio para un país si éste no decide transformar el acuerdo en una norma interna.

El proyecto de Bolonia se ocupó inicialmente de las actividades de enseñanza y aprendizaje en las universidades. Con el paso del tiempo su actuación ha incidido en otros objetivos inicialmente no prioritarios del proceso, que contribuyen a la modernización universitaria, la mejora de la investigación académica, la organización, la gestión, la financiación u otros aspectos importantes de la vida universitaria.

En 1998 tiene lugar la primera de las ocho reuniones hasta el momento. En esta primera reunión se sientan las bases de esta declaración: mejorar la transparencia internacional de

los programas y el reconocimiento de las cualificaciones a través de la convergencia gradual hacia un marco común de cualificaciones y ciclos de estudio; facilitar la movilidad de los estudiantes y los docentes en el espacio europeo y su integración en el mercado laboral europeo; y elaborar un sistema común de titulaciones para los estudios de primer ciclo (grado), de segundo (máster) y de tercer ciclo (doctorado) (EURYDICE, 2010).

Con el paso de los años se irían sumando otros países, se adaptarían las propuestas de inicio y se incluirían nuevas bases, llegando, en 2007, a la creación de la primera entidad oficial del proceso de Bolonia: el Registro Europeo de Garantía de la Calidad de la educación superior, comprometiéndose a poner en marcha, además, las estrategias nacionales a favor de la dimensión social e incluyendo los planes de acción y las medidas para evaluar su efectividad y, en definitiva, adoptar una estrategia para el EEES en un contexto global.

En la reunión del 2009 se sentaron las bases prioritarias y los objetivos a conseguir en 2020 con una atención especial al aprendizaje permanente y a la empleabilidad como misiones esenciales de la educación superior. Conceptos que se reconsiderarían en 2012, incluyendo el desarrollo personal (combinación de habilidades y competencias transversales y multidisciplinares con las específicas de la carrera) y el fomento de la educación superior como soluciones a la crisis económica y financiera que están destruyendo el estado del bienestar. Además, se incidió en la modernización global del sistema universitario para adecuarlo a los nuevos retos de la sociedad, inmersa en procesos de globalización, mediante procesos de recogida de datos y transparencia.

La tabla resumen (ver Tabla 1) recoge aquellos postulados comunes de las diferentes reuniones del proceso de Bolonia, y su evolución, dependiendo de la necesidad del momento y de las directrices propuestas por los miembros pertenecientes en dichos encuentros. A lo largo de los años, en las reuniones establecidas se han considerado varias preocupaciones: crear un sistema de títulos próximos en la UE, potenciar la movilidad de las personas que forman parte de la educación superior, apostar por el aprendizaje a lo largo de la vida y descubrir mecanismos cooperativos que promuevan la calidad de la institución, además de apostar por un compromiso con la sociedad, al otorgar un puesto relevante a las dimensiones social y global de la universidad.

Tabla 1: Síntesis comparativa de los encuentros del proceso de Bolonia (adaptado de EURYDICE, 2010:14)

	1998	1999	2001	2003	2005	2007	2009	2012
	Declaración de La Sorbona	Declaración de Bolonia	Comunicado de Praga	Comunicado de Berlín	Comunicado de Bergen	Comunicado de Londres	Comunicado de Nueva Lovaina	Comunicado de Bucarest
<b>MOVILIDAD</b>	Movilidad de estudiantes y docentes	Movilidad de estudiantes, docentes, investigadores y personal administrativo	Dimensión social de la Movilidad	Portabilidad de préstamos y becas. Mejora de los datos sobre movilidad	Atención a los visados y permisos de trabajo	Afrontar el reto de los visados y permisos de trabajo, y del sistema de pensiones y los reconocimientos	Objetivo para 2020:20% de movilidad estudiantil	Reforzar la movilidad para un mejor aprendizaje. Continuar con el Objetivo 2020
<b>SISTEMA COMÚN DE TÍTULOS</b>	Sistema común de titulaciones en dos ciclos	Titulaciones fácilmente comprensibles y comparables	Reconocimiento equiparable. Desarrollo de títulos comunes reconocidos	Inclusión del nivel de doctorado como tercer ciclo. Reconocimiento de títulos y periodos de estudio Titulaciones comunes	Adopción del Mercado de Estándares de la Calidad en el EEES. Puesta en marcha de los Marcos Nacionales de Cualificaciones	Marcos Nacionales de Cualificaciones para 2010 compatibles con el EEES	Marcos Nacionales de Cualificaciones para 2012	Revisión de las Cualificaciones profesionales con referencia a los ECTS y EQF
<b>DIMENSIÓN SOCIAL</b>			Dimensión Social	Igualdad de acceso	Refuerzo de la dimensión Social	Compromiso de elaborar planes nacionales de acción con un seguimiento eficaz	Objetivos nacionales de la dimensión social medidos antes de 2020	La población estudiantil deberá reflejar la universidad de la población Europea

<b>APRENDIZAJE PERMANENTE Y EMPLEABILIDAD</b>			Aprendizaje permanente (AP)	Conjunción de las políticas nacionales de AP Reconocimiento del aprendizaje previo	Itinerarios formativos flexibles en la educación superior	Trabajar para una comprensión común del papel de la educación superior en el Aprendizaje Permanente. Colaboraciones para mejorar la empleabilidad	El aprendizaje permanente como responsabilidad pública que exige una red potente de colaboraciones Llamada a trabajar sobre la empleabilidad	Fomento de la empleabilidad y el desarrollo personal
<b>SISTEMA DE CRÉDITOS</b>	Utilización de créditos	Sistema de créditos (ECTS)	ECTS y Suplemento Europeo al Título (SET)	ECTS con fines de acumulación de créditos		Necesidad de un uso coherente de las herramientas y prácticas de reconocimiento	Continuar con la implementación de las herramientas de Bolonia	Informe de implementación del EEES 2012 refleja la disparidad en la reforma de Bolonia
<b>CALIDAD</b>		Cooperación europea en la garantía de calidad	Cooperación entre los profesionales de la garantía de calidad y el reconocimiento	Garantía de calidad en los niveles institucional, nacional y europeo.	Adopción de estándares y directrices europeos de garantía de calidad	Creación del Registro Europeo de Garantía de Calidad (EQAR)	La calidad como principio vertebrador del EEES	Refuerzo de la calidad a través de la responsabilidad pública
<b>DIMENSIÓN GLOBAL</b>	La Europa del Conocimiento	Dimensión europea de la educación superior	El Espacio Europeo de Educación Superior como un espacio atractivo	Vínculos entre educación superior e investigación	Cooperación internacional basada en valores y en el desarrollo sostenible	Adopción de una estrategia para mejorar la dimensión global del proceso de Bolonia	Fomentar el diálogo sobre la política global a través de los Foros sobre la Política de Bolonia	Desarrollo del Foro Político de Bolonia y dialogar entre la financiación y gobernanza



El proceso de armonización desarrollado a lo largo de más de una década se producía paralelo a otros fenómenos. Autores como Rauret (2007), la entonces directora de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), llamaba la atención sobre estos nuevos cambios:

Se avecinan nuevos tiempos; nuevos tiempos, en los que se potenciarán nuevas formas de educación superior diferentes a las de la universidad actual, que hasta ahora no han recibido suficiente atención. Las universidades y el resto de centros de educación superior deberán reflexionar cuidadosamente sobre su misión y asumir su papel como centros de riqueza intelectual y material (p.13).

En coherencia con este planteamiento, el proyecto del EEES se sitúa en el marco de las reformas educativas impulsadas a partir del proceso económico de globalización, avalado por instancias internacionales como el Banco Mundial, la Organización Mundial del Comercio, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Un EEES marcado por la intención de conseguir toda una serie de objetivos: impulsar un cambio de paradigma y, de ese modo, facilitar el paso de la enseñanza al aprendizaje autónomo; impulsar la eliminación de barreras a la libre circulación de estudiantes y titulados en Europa; hacer de Europa un lugar más atractivo para estudiar; e incrementar el número de titulados en Europa (mejorando los niveles de empleabilidad descritos en la Estrategia Europea 2020). Y es en este nuevo marco donde la universidad se redescubre cimentándose en tres pilares que darían sentido a su misión (Pérez y Serrano, 2012): a) la investigación (crear conocimiento), b) la docencia (transmisión de conocimiento) y, c) el desarrollo socioeconómico (fomento de la innovación), prestando, tal y como se viene señalando, atención expresa a su relación con el entorno y contribuyendo al desarrollo de iniciativas emprendedoras que utilicen preferentemente, el capital humano y tecnológico.

Una de las primeras consecuencias de estos procesos, es la redefinición de la universidad a partir de una nueva mirada sobre la profesionalidad. El cambio en la formación de profesionales se ha producido al integrar en la formación las competencias específicas del campo profesional y las competencias transversales permitiendo la adaptación de las personas a nuevos contextos y funciones del propio mercado laboral. A este proceso de ajuste entre las necesidades del mercado laboral y la formación del colectivo universitario, algunos autores como Cardenal (2006) lo han denominado la legitimación del sistema educativo, en el que se produce el ascenso de los mejores y el desempeño laboral a quien obtenga un título.

Las universidades adquieren, por lo tanto, un papel fundamental en la formación de los recursos humanos que requiere la sociedad actual. A modo de síntesis, un documento publicado por la Cámara de Comercio de Barcelona en el año 2002 señalaba:

Se han de introducir cambios en la demanda de competencias profesionales que se manifiesten tanto en la necesidad de las competencias técnicas como sobre todo en ciertas competencias clave y transversales, más allá del desempeño de una tarea en particular (p.13).

La universidad reafirmaba su papel histórico de transmisión del conocimiento, liderando - como introducía el ministro de educación Gabilondo (2010)- el cambio en la nueva sociedad, remarcando expresamente su papel en la formación de graduados, profesionales y doctores, así como en la transferencia de conocimiento generado por ellos a los sectores productivos como elemento clave para el desarrollo de nuestro país.

En estos momentos, es importante señalar que la sociedad del conocimiento se caracteriza por hacer del capital humano y tecnológico la clave de la generalización de renta y de desarrollo. En este punto vuelve a adquirir importancia la idea de Ortega y Gasset cuando expresó en la obra *Misión de la universidad* (1930) que ésta había de formar profesionales, cuestión que le da sentido a su existencia.

Y en este nuevo contexto cabe preguntarse: ¿Cómo ha reaccionado Europa ante esta nueva realidad?

Europa ha apostado por una universidad promotora de estrategias que mejoren la competitividad, tomando como referente las actividades del EEES y la Estrategia Europea de Investigación. A lo largo de estas últimas tres décadas mucho se ha avanzado, pero a pesar de ello, y debido a la recesión económica, la Agenda de Lisboa ha fracasado en sus aspiraciones de pleno empleo, reforma económica y cohesión social. Por ello la nueva Estrategia Europea 2020 (Comisión Europea, 2010) intenta reavivar las actuaciones en esta dirección.

En palabras de Pérez y Serrano (2012) este reconocimiento refleja que no hay alternativas: el desarrollo de esa sociedad del conocimiento que utiliza de manera generalizada el capital humano e innova sin cesar no se puede dar sin una contribución amplia y eficaz de la institución universitaria. La Comisión Europea, en 2003, ya hizo hincapié en estos desafíos para incorporar el nuevo escenario de oportunidades y retos derivados, ambos, de la influencia que tienen sobre ellos los vectores que están haciendo avanzar la sociedad del conocimiento. Estas estrategias y objetivos se implementan a diferentes escalas: europea, nacional y local.

El conocimiento juega un papel fundamental en el cambio de modelo social y económico de nuestro país, y la universidad es el principal agente de su generación, difusión y transferencia. Para conseguir la adaptación a esta nueva realidad deben llevarse a la práctica los objetivos marcados por la estrategia de modernización de las universidades que ha recibido el nombre de Estrategia Universidad 2015 (2010). Recomendaciones en sintonía con las de la Comisión

Europea de mayo de 2006 y con las elaboradas por el Foro de la Unión Europea en abril de 2009 donde se hace hincapié en la modernización de la educación, la investigación y la innovación de las universidades, así como el diálogo con las empresas. Gabilondo (2010) señalaba que la universidad debe contribuir a la competitividad de Europa mediante la generación de conocimiento, basándose, por lo tanto, en una economía mundial del conocimiento; reflexiones ya tratadas en el Consejo de UE, el 23 de noviembre de 2007.

Asimismo, Ciurana (2008) afirmaba que las universidades han sufrido y vienen sufriendo un proceso interno y complejo de cambios a causa de los retos propuestos por la sociedad del conocimiento. Han de introducir, por un lado, variabilidad en la actividad económica para conseguir eficiencia y flexibilidad y adaptación al cambio y, por otro lado, han de implementar mejoras sustanciales de organización y gobierno apostando por la internacionalización. Estas transformaciones han de otorgar mayor autonomía, eficiencia, competencia y transparencia. Se deben, parafraseando a Prats y Raventós (2005), buscar mejores niveles de formación para preparar a la sociedad a asumir los cambios, cada vez más continuos, de los sistemas productivos nacionales, obligando a una revisión de nuestro sistema educativo. Es necesario implantar un proceso de mejora de la eficiencia del sistema universitario español, en nuestro caso, adaptándolo a los retos y a las necesidades educativas.

La contribución socioeconómica de la universidad se da tanto a nivel global como a nivel local y territorial, potenciando la relación entre la universidad y la empresa y la conexión de aquella con las necesidades del entorno. Los sistemas de educación universitaria han de responder a las necesidades sociales y económicas, contando con la educación como instrumento esencial para el acceso a los puestos de trabajo cualificado, que es la condición para una efectiva movilidad social y desarrollo económico. La universidad y la sociedad deben mantener un diálogo estrecho y fluido, que posibilite un nuevo contrato para el bienestar, la creación de empleo y el fortalecimiento del sistema productivo.

La Estrategia Europea 2020 remarca que urge un crecimiento inteligente, sostenible e integrador a través del aumento del empleo para la población activa. Ahora bien, este planteamiento no es viable sin una remodelación de las estructuras que afectan a la competitividad de Europa en la economía mundial. Sumergidos en constantes crisis económicas los fundamentos de la Europa 2020 podrían no ponerse en práctica (Comisión Europea, 2010).

## 1.2. La educación superior en el contexto cambiante del mercado de trabajo

El debate entre educación y empleo es un tema que ya se remonta a finales de los años cincuenta; más adelante, alrededor de 1960, se extendió ampliamente la convicción de que la popularización de la educación superior era condición indispensable para el crecimiento económico. En cambio, en los años setenta, muchos políticos, empresarios y expertos en el mercado de trabajo objetaron que el crecimiento de la educación superior se había traducido en un exceso de formación en un periodo marcado por el crecimiento del desempleo (Fulton, Gordon y Williams, 1982; Teichler, Hartung y Nuthmann, 1980). Teichler (1988) constató que los problemas de empleo de los titulados de instituciones de educación superior finalmente no resultaron tan graves como preveían las apocalípticas predicciones de mediados de los setenta, explicitado en el libro: *Universidad: fábrica de parados*; sus autores, Martín y De Miguel (1979), incidían en la idea de actividades orientadas a la reestructuración de la educación superior, señalando la necesidad de dar un nuevo impulso a los esfuerzos para mejorar las estructuras del sistema de educación superior (Gellert, 1993; Neave, 1989; OCDE, 1991; Teichler, 1993).

Tras las transformaciones políticas de 1990, la empleabilidad de los titulados y su relación con el mercado de trabajo constituyeron y constituyen hoy en día uno de los argumentos del debate de la educación superior (Moon, 2004; Rodríguez, Prades, Bernáldez y Sánchez, 2010; Ventura, 2005). Además, en estos momentos, la enseñanza se centra en el estudiante y en su formación integral, cuando la universidad tiene el papel de inculcar la importancia de la formación continuada. La piedra de toque fundamental es, con diferencia, la búsqueda de una estructura verdaderamente moderna para la educación superior desde una perspectiva general. La universidad se sitúa en un nuevo plano donde la formación se centra en el estudiante, las competencias de empleabilidad son esenciales y la preparación para el trabajo un reto a conseguir. Pero, en el debate, siempre está presente la conexión universidad y trabajo, dualidad en la que se combinan diferentes elementos a la hora de replantear las estructuras educativas.

La universidad pública es un agente educativo, social y económico de primer orden en la sociedad del conocimiento. Las universidades son probablemente las instituciones que mayor impacto y más valor añadido aportan a su territorio por la vía de la formación y el capital humano, la investigación científica, el desarrollo social y cultural y la innovación y el progreso económico. Nuestras universidades ayudan a conformar las condiciones adecuadas para atraer a personas con talento, creativas y de espíritu abierto e innovador, que fomenten y creen la economía moderna. Pero también los graduados universitarios contribuyen a la mejora del capital social, con una mejor participación activa y política, un mayor consumo cultural y mayores grados de tolerancia y de respeto democrático. Siempre con la consciencia de que se debe seguir trabajando en esta línea para ganar eficiencia, incrementar el impacto y mejorar la sociedad (Ramírez, 2012).

Una de las transformaciones más destacadas de las dos últimas décadas ha sido el reconocimiento de la creciente importancia que el conocimiento y el capital humano tienen en el desarrollo social, económico y cultural de las sociedades. Reconocimiento avalado por los numerosos informes y estudios elaborados por la UNESCO, la OCDE y el Banco Mundial, entre otros.

En el nuevo paradigma práctico-político introducido por la Estrategia de Lisboa de la educación y la investigación, es donde las políticas expresan y enmarcan el discurso de la sociedad y del conocimiento (Gornitzka, 2005) y donde la universidad juega un papel clave como productora y difusora de conocimiento. En una economía basada en el conocimiento, las instituciones de enseñanza superior son actores fundamentales del sistema de innovación, tanto como proveedoras de capital humano, como creadoras y promotoras de nuevas ideas, iniciativas y proyectos empresariales (Etzkowitz, Kemelgor y Uzzi, 2000). Y en este sentido es en el que encamina su discurso la Estrategia Europea 2020 y el informe Horizonte 2030. Estos son documentos de reflexión solicitados por el Consejo Europeo donde se analiza la prosperidad de la UE y se incide en el mantenimiento de los valores e intereses en los que se vienen trabajando para mantener una economía social de mercado altamente competitiva y sostenible, continuando con la cohesión social, entre otros intereses; con un valor en alza, la capacitación de las personas.

En el informe de 2008 de la OCDE, la educación superior se coloca a la cabeza de la sociedad por su contribución al desarrollo social y económico con el mandato de cuatro misiones principales: formación de capital humano (educación), construcción de bases de conocimiento (investigación y desarrollo del conocimiento), difusión y uso del conocimiento, y mantenimiento del conocimiento. Misiones que vuelven aparecer en el informe de 2011, añadiendo, además: accesibilidad de la educación, mejora de la empleabilidad, reforma de la gobernanza universitaria, potenciación de las relaciones universidad-empresa y fomento de las acciones encaminadas a priorizar no sólo el capital humano sino el desarrollo local y regional, a través del diálogo entre los agentes implicados. Estos planteamientos están en consonancia con la idea de Barrow (2003, citado en ACUP, 2012) quien señala que la acumulación de capital humano es la fuente de un crecimiento sostenible para las sociedades y para las economías postindustriales y que el valor de una organización o empresa depende cada vez más de las habilidades intelectuales y del conocimiento de las personas que la constituyen.

Por lo tanto se debe prestar especial atención a objetivos de la educación superior que, hasta ahora, no habían sido prioritarios, como la necesidad de una reforma de las enseñanzas dentro del Sistema de Educación Superior, ya completada en 2010, la potenciación de elementos para su eficiencia y calidad entre las que es vital citar: el incremento de la retención y persistencia de los estudiantes, el logro de la graduación en tiempo real, la mejora de la tasa de ocupación de los graduados, el fortalecimiento de la internacionalización del sistema educativo en su conjunto y el impulso hacia la generación de nuevo conocimiento a través de la investigación. Además de que conviene que la oferta formativa sea eficiente y potencie la movilidad interuniversitaria e interregional. En los últimos años las investigaciones en

relación a estas temáticas han aumentado, lo que conlleva una preocupación real por estas cuestiones<sup>1</sup>.

Estas preocupaciones educativas de los investigadores van a armonizar los procesos de formación, a mejorar la calidad de la institución y a impulsar la transición universidad-mercado de trabajo.

### 1.2.1. La empleabilidad en el Espacio Europeo de Educación Superior

Es inevitable remontarse al encuentro de 2004 en Eslovenia de la comisión de Bolonia *Employability in the context of the Bologna process*, donde se hace hincapié en el objetivo primordial del proceso: la empleabilidad de los graduados. Este objetivo ya fue debatido en el Consejo Europeo celebrado en Lisboa en 2000 y confirmado en Estocolmo en 2001. El concepto implica el conjunto de logros -habilidades, capacidades y atributos personales- que proporcionan a los graduados mejores condiciones para funcionar en un trabajo y para tener éxito en las diferentes ocupaciones susceptibles de ser elegidas, con beneficios para ellos mismos y para el conjunto del colectivo de los trabajadores, de la comunidad y de la economía (BFUG, 2004). Sólo promoviendo la empleabilidad, entre otros factores, la UE podrá convertirse en una sociedad basada en el conocimiento, competitiva y dinámica. Yorke (2003) ya expresaba que la empleabilidad se había convertido en un objetivo a desarrollar por todos los gobiernos del mundo, en distintos grados, y que se había impuesto en los sistemas nacionales de educación superior.

Desde las propias teorías del crecimiento endógeno basadas en el conocimiento para el desarrollo económico, como la teoría del capital humano (Becker, 1995) –y a partir de estudios empíricos que comparan el crecimiento entre países– los gobiernos asumen la tarea de crear las condiciones que fomenten el stock de capital humano, circunstancia necesaria y vital para el funcionamiento de la economía en la sociedad global y el conocimiento (HM Treasury, 2000; Selva, 2004). Por tanto, el sistema de educación superior ha de ser sensible a esta necesidad de la economía y ha de atender con especial atención la formación de sus estudiantes (Little, Gearhart, Curry y Kafka, 2003).

Teniendo en cuenta la empleabilidad, la configuración de la enseñanza universitaria en el EEES se ha estructurado en dos ciclos: el primer ciclo debe abarcar un conocimiento general en un campo disciplinario específico así como el desarrollo de competencias más genéricas incluyendo el aprendizaje autónomo, la capacidad de prever nuevos problemas, las

---

<sup>1</sup> Se ha impulsado el desarrollo de líneas de investigación para analizar la persistencia o abandono del alumnado de universidad y, así, comprender qué factores influyen para proponer mejoras en la práctica (Cabrera, Burkum, LaNasa y Bibo, 2013; Figuera et al. 2014; Michavila et al., 2012; Seidman, 2013).

habilidades de comunicación y otras habilidades transferibles como pueden ser la competencia estratégica de aprender a aprender (Rodríguez, 2015). Y los segundos ciclos deben abarcar un conocimiento disciplinar más especializado, o de efectos interdisciplinares, así como un nivel cognitivo más alto y ciertas habilidades de comunicación, como señalan los indicadores establecidos por los Descriptores de Dublín de 2004 (Joint Quality Initiative, 2004).

Para cumplir estos objetivos se ha de considerar el contexto cambiante del mercado de trabajo y de las profesiones. Hoy más que nunca, en este escenario de cambio y recesión económica en el que se vive, la universidad necesita estar en continuo diálogo con los agentes sociales y laborales, en aras a mejorar la calidad de la formación y, por ende, la construcción de profesionales competentes (CINDA, 2000). Sin duda, como señala Ruiz (2008):

Toda profesión, como toda actividad humana, está íntimamente ligada a la evolución lógica de la sociedad. De ahí que, en el marco de la globalización, las profesiones se hayan visto fuertemente influidas por los nuevos condicionamientos sociales, tecnológicos, políticos y económicos, con la consiguiente ruptura de muchos de los parámetros clásicos definitorios de la formación de cualquier profesional. Transformaciones que en este momento se destacan, no por la lógica de sus propuestas, sino por la celeridad en la que se vive, que comporta la obsolescencia y desaparición de unas profesiones, la redefinición de otras y la emergencia de nuevas ocupaciones. A la vez, se potencia la alta especialización dentro de cada profesión, de acuerdo a los diferentes contextos en los que se trabaja, al mismo tiempo que se difuminan las fronteras entre unas y otras, hecho que reclama el necesario trabajo interdisciplinar (p. 13).

Este contexto profesional es el que, con sus nuevas realidades y exigencias sociales, está reclamando nuevos roles y funciones, de forma explícita e implícita, a los diferentes profesionales. Esta realidad es la que ha originado, lógicamente, el choque entre el mundo del trabajo y el mundo universitario al contraponerse en parte la lógica de los profesionales con la de los académicos. Más aún, cuando se entiende que únicamente “posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer una profesión, puede resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo” (Bunk, 1994, p.9). De ahí que se inste a la universidad a ajustar la formación inicial a esas demandas, a la vez que atender a las nuevas exigencias de la formación permanente que todo puesto profesional exige. La enseñanza superior ha de modernizar sus áreas de actividad - educación, investigación e innovación- con el fin de ser más coherente y flexible, respondiendo, así, a las actuales necesidades de la sociedad.

Ahora bien, una vez introducidos los cambios pertinentes para la modernización de los sistemas universitarios, la crítica que se le hace es una tendencia al “mercantilismo” o al “servilismo”; no se puede olvidar que la universidad, como entidad formadora de profesionales y representante de la construcción de la sociedad, debe contribuir al desarrollo cultural y socioeconómico sostenible de las personas, las comunidades y la sociedad.

Por consiguiente, la universidad tiene que emprender acciones que permitan poner en concordancia la formación de sus profesionales con las necesidades sociales y no únicamente laborales. Brunner (2009) expresaba que la enseñanza (los que enseñan y los enseñados) no puede mirar solamente hacia el mercado laboral, sobre todo en tiempo de turbulencias. Necesita responder a otras expectativas del estudiantado, al juicio de las comunidades de pares docentes, a las tradiciones reflexivas de las disciplinas y a los oficios que cultivan. Y, todo esto, dentro de las restricciones que le imponen las culturas que convergen en las instituciones formativas. Por lo tanto, se han de respetar otros principios fundamentales del EEES: la equidad y la diversidad.

Volviendo al concepto de empleabilidad, uno de los principios centrales de la universidad del siglo XXI y desarrollados en este capítulo, Rodríguez (1996) ya señalaba que hay que formar a graduados promoviendo en ellos la necesidad de la adaptación constante, puesto que acceder al mercado de trabajo cada vez más se convertiría en una tarea ardua donde la idea del trabajo para toda la vida se empezaría a disipar en contraposición del dinamismo laboral. La realidad de los puestos de trabajo sería, y está siendo, cambiante y exigiría, y exige, progresivamente más aptitudes y preparación específica y competencial.

Por ello no se debe preparar únicamente para el presente y con ciertas competencias técnicas, sino formar personas críticas, responsables, reflexivas y comprometidas, que puedan ir construyendo y construyéndose a lo largo de su vida profesional. Brennan y Lebeau (2002) afirman que la universidad tiene que facilitar un espacio protegido de carácter intelectual, temporal, físico y político. Un espacio que permita a las personas, a nivel individual y colectivo, potenciar el conocimiento para promover un entorno ciertamente más libre de intereses, ortodoxias y presiones diversas.

En síntesis, ha de quedar claro que la universidad y el mercado laboral han de trabajar de manera colaborativa, reflexionando sobre la finalidad de la formación. Es necesario, para ello, que el mercado de trabajo se acerque y preste atención a la universidad. La responsabilidad no es exclusiva de la educación superior sino compartida por los dos actores vertebradores del progreso de la sociedad: universidad y mercado de trabajo. Solo la forma en la que se entiendan, escuchen y comprendan va a propiciar lazos que potencien el desarrollo de la sociedad.



### **1.3. El proceso de modernización de la universidad en España**

Nuestro país no se ha mantenido al margen de los cambios introducidos a partir del EEES y en los últimos años ha ido trabajando en esta línea de progreso plasmada en el último documento formulado: la Estrategia Universidad 2015 -EU2015- (EURYDICE, 2010). Esta iniciativa está encaminada a la modernización de la universidad española mediante la coordinación de los correspondientes sistemas universitarios autonómicos y el desarrollo de un moderno Sistema Universitario Español (SUE). Impulsada por el Gobierno de España, el proceso de modernización se inició en 2008 en el marco de las actuaciones de la Secretaría de Estado de Universidades del Ministerio de Ciencia e Innovación (MCINN), y desde el 2009 el Ministerio de Educación –con el apoyo de las correspondientes consejerías de las Comunidades Autónomas (CCAA), y de las propias universidades– es el encargado de las competencias asignadas a esta reforma. Cambios y transformaciones que en cada país y comunidad se han adaptado a sus propias características, adquiriendo distinta relevancia.

La EU2015 plantea la responsabilidad académica colectiva, para que, manteniendo los principios básicos de la Charta Magna Universitatum (autonomía universitaria, libertad académica, rendición de cuentas a la sociedad y espíritu crítico), se promuevan cambios de eficiencia y eficacia social y se incremente la contribución socioeconómica de la universidad impulsando así el desarrollo normativo de la Ley Orgánica de Universidades. Su desarrollo se hace necesario para que el SUE acometa la filosofía de los ejes estratégicos de mejora y modernización de la universidad europea, propuestos por la Comisión Europea (mayo 2006), en la Agenda Europea de Modernización de las Universidades, y completado con la implementación del EEES.

Para poder entender el presente y analizar que está ocurriendo con la llamada universidad del siglo XXI hay que hacer un repaso sobre cómo se ha llegado a este punto. Un primer paso es contextualizar el marco que rige a la universidad en relación a la amalgama de leyes que, en los últimos años, han introducido modificaciones en el SUE. Existen una serie de normativas estatales y autonómicas que regulan el acceso a los estudios universitarios, acceso que incidirá en los perfiles de entrada de los futuros titulados, en el transcurso de su formación y su posterior inserción. Las tipologías de estudiantes sugieren caminos distintos a tener en cuenta en la propia planificación de los títulos universitarios.

La Tabla 2 presenta una síntesis de la evolución del marco legal para el ámbito estatal y autonómico (en concreto Cataluña), desarrollado a partir del año 2001 con la entrada en vigor de ley básica sobre universidad a nivel estatal.

**Tabla 2: Evolución del marco normativo en la Educación Superior**

ÁMBITO NACIONAL	
MARCO NORMATIVO	DESCRIPCIÓN
<p><b>Ley Orgánica 6/2001, 21 de diciembre, de Universidades (LOU)</b></p>	<p>LOU (Ley Orgánica de Universidades, 2001) introduce algunos cambios en la gestión de las universidades y las reformas necesarias para la incorporación de España al EEES. Entre el año 2003 y el 2006, se han desarrollado diversos aspectos de la ley mediante la publicación de sendos decretos pero el proceso ha permanecido estacando fundamentalmente por la dificultad de establecer un catálogo de titulaciones y por los conflictos generados en torno a la normativa de acceso del profesorado universitario. Finalmente, una nueva ley ha concretado los temas pendientes, en el caso que nos ocupa, incrementando la autonomía universitaria (Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril).</p> <p>Esta Ley nace con el propósito de impulsar la acción de la Administración General del Estado en la vertebración y cohesión del sistema universitario, de profundizar las competencias de las Comunidades Autónomas en materia de enseñanza superior, de incrementar el grado de autonomía de las universidades, y de establecer los cauces necesarios para fortalecer las relaciones y vinculaciones recíprocas entre universidad y sociedad.</p> <p>Los estudiantes, protagonistas activos de la actividad universitaria, forman parte esencial de esta norma, que establece sus derechos básicos, sin perjuicio de lo que posteriormente fijen los estatutos de cada universidad. En otro orden de cosas, para propiciar la movilidad y la igualdad en las condiciones de acceso a los estudios universitarios, reguladas en esta norma, se prevé una política activa y diversificada de becas y ayudas al estudio, en consonancia con la implantación del distrito universitario abierto.</p>
<p><b>Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), reforma la Ley Orgánica de Educación (2/2006, del 3 de mayo)</b></p>	<p>Modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades en su apartado 3 del artículo 42 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, que queda redactado como sigue: Corresponde al Gobierno, previo informe de la Conferencia General de Política Universitaria, establecer las normas básicas para la admisión de los estudiantes que soliciten ingresar en los centros universitarios, siempre con respeto a los principios de igualdad, mérito y capacidad, y en todo caso de acuerdo con lo indicado en el artículo 38 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.</p> <p>Se sustenta sobre el siguiente ideal: La educación es el motor que promueve el bienestar de un país; el nivel educativo de los ciudadanos determina su capacidad de competir con éxito en el ámbito del panorama internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro. Mejorar el nivel de los ciudadanos en el ámbito educativo supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por un futuro mejor. Solo desde la calidad se podrá hacer efectivo el mandato del artículo 27.2 de la Constitución española «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales».</p> <p>La técnica normativa elegida de modificación limitada de la Ley Orgánica de Educación responde a las recomendaciones de la OCDE basadas en las mejores prácticas de los países con sistemas educativos con mejores resultados, en los que las reformas se plantean de manera constante sobre un marco de estabilidad general según se van detectando insuficiencias o surgen nuevas necesidades. La propuesta de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)</p>

	<p>surge de la necesidad de dar respuesta a problemas concretos de nuestro sistema educativo que están suponiendo un lastre para la equidad social y la competitividad del país, primando la consecución de un marco de estabilidad y evitando situaciones extraordinarias como las vividas en nuestro sistema educativo en los últimos años.</p>
<p><b>Ley Orgánica 4/2007, 12 de abril, modifica a la LOU</b></p>	<p>El proceso estratégico de mejora y modernización de nuestras universidades toma su base en la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica de Universidades 6/2001, de 21 de diciembre, incidiendo especialmente en la adaptación del sistema universitario español al EEES y en la incorporación de la investigación académica española al proyecto Europeo de Investigación (conocido como ERA “European Research Area”).</p> <p>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, sienta las bases precisas para realizar una profunda modernización de la Universidad española. Así, entre otras importantes novedades, el nuevo Título VI de la Ley establece una nueva estructuración de las enseñanzas y títulos universitarios oficiales que permite reorientar, con el debido sustento normativo, el proceso de convergencia de nuestras enseñanzas universitarias con los principios dimanantes de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior.</p>
<p><b>Orden ECI/2514/2007, de 13 de agosto, sobre expedición de títulos universitarios oficiales de Máster y Doctor</b></p>	<p>Esta Orden tiene por objeto la regulación de los requisitos y el procedimiento para la expedición de los títulos universitarios oficiales de Máster y Doctor, en cumplimiento de lo establecido en el artículo 3.1 del 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.</p>
<p><b>Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, de ordenanza de las enseñanzas universitarias. Modificado por Real Decreto 861/2010</b></p>	<p>Este real decreto tiene por objeto desarrollar la estructura de las enseñanzas universitarias oficiales, de acuerdo con las líneas generales emanadas del Espacio Europeo de Educación Superior y de conformidad con lo previsto en el artículo 37 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, en su nueva redacción dada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la anterior. Asimismo, este real decreto establece las directrices, condiciones y el procedimiento de verificación y acreditación, que deberán superar los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos, previamente a su inclusión en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT).</p> <p>Los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición. Se proponen los créditos europeos, ECTS, tal y como se definen en el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, como unidad de medida que refleja los resultados del aprendizaje y volumen de trabajo realizado por el estudiante para alcanzar los objetivos establecidos en el plan de estudios, poniendo en valor la motivación y el esfuerzo del estudiante para aprender. La nueva organización de las enseñanzas incrementará la empleabilidad de los titulados al tiempo que cumple con el objetivo de garantizar su compatibilidad con las normas reguladoras de la carrera profesional de los empleados públicos.</p>

<p><b>Real Decreto 1509/2008, de 12 de septiembre, por el que se regula el Registro de Universidades, Centros y Títulos</b></p>	<p>En el Ministerio de Ciencia e Innovación se constituye el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT), que tendrá carácter público y de registro administrativo, a todos los efectos previstos en la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, en su disposición adicional vigésima, en redacción introducida por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, de modificación de la Ley Orgánica de Universidades. Se inscribirán en el RUCT, las universidades y los centros universitarios. Asimismo, deberán inscribirse los títulos universitarios de carácter oficial y con validez en todo el territorio nacional, establecidos de acuerdo con lo previsto en el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. También podrán inscribirse, a petición de la universidad expedidora, otros títulos de carácter no oficial, a efectos informativos. En el RUCT se incluirá la información actualizada relativa al sistema universitario español, para lo que se inscribirán en el mismo los datos relevantes relativos a Universidades, Centros y Títulos. 4. El RUCT está constituido por el conjunto de las inscripciones de los elementos referidos en este artículo y por las demás diligencias que deban practicarse, de conformidad con lo previsto en el real decreto anteriormente citado.</p>
<p><b>Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones de acceso al grado. Modificado por Real Decreto 558/2010</b></p>	<p>Este real decreto regula las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas, teniendo en cuenta aspectos relativos a la organización de las nuevas pruebas de acceso que en el mismo se regulan, así como a los criterios que serán de aplicación a los nuevos procedimientos de admisión a las universidades públicas en las próximas convocatorias con el objetivo de garantizar que los procedimientos de admisión proporcionen las mismas oportunidades a todos los estudiantes.</p>
<p><b>Orden EDU/3242/2010, de 9 de diciembre, sobre la prueba de acceso a la universidad para técnicos superiores</b></p>	<p>Esta Orden determina el contenido de la fase específica de la prueba de acceso a la universidad que podrán realizar quienes estén en posesión de un título de técnico superior de formación profesional, de técnico superior de artes plásticas y diseño o de técnico deportivo superior y equivalentes.</p> <p>El Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas, modificado por el Real Decreto 558/2010, de 10 de mayo, reconoce, en su artículo 26, el derecho a presentarse a la fase específica regulada en la citada norma para quienes estén en posesión de los títulos de técnico superior de formación profesional, de técnico superior de artes plásticas y diseño o de técnico deportivo superior y equivalentes garantizando la igualdad en las condiciones de acceso.</p>
<p><b>Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que regulan las enseñanzas oficiales de Doctorado</b></p>	<p>El presente Real Decreto tiene por objeto regular la organización de los estudios de doctorado correspondientes al tercer ciclo de las enseñanzas universitarias oficiales conducentes a la obtención del Título de Doctor o Doctora, que tendrá carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.</p> <p>Se entiende por doctorado el tercer ciclo de estudios universitarios oficiales, conducente a la adquisición de las competencias y habilidades relacionadas con la investigación científica de calidad. Los doctores han de jugar un papel esencial en todas las instituciones implicadas en la innovación y la investigación, de forma que lideren el trasvase desde el conocimiento hasta el bienestar de la sociedad.</p> <p>El desarrollo del tercer ciclo dentro de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) debe tener presente las nuevas bases de la Agenda Revisada de Lisboa, así como la construcción del Espacio Europeo de</p>

	<p>Investigación (EEI) y los objetivos trazados para éste en el Libro Verde de 2007. De este modo, el doctorado debe jugar un papel fundamental como intersección entre el EEES y el EEI, ambos pilares fundamentales de la sociedad basada en el conocimiento. La investigación debe tener una clara importancia como parte integral de la educación superior universitaria y la movilidad debe ser valorada tanto en la etapa doctoral como postdoctoral, como pieza esencial en la formación de jóvenes investigadores. Se regula el programa de doctorado, la escuela de doctorado, los requisitos de aceptación, seguimiento y defensa de la tesis, las funciones del director/es, tutor y del propio doctorando. Así como las bases del doctorado internacional.</p>
<p><b>Real Decreto 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo</b></p>	<p>El objeto de este Real Decreto-ley es adoptar medidas urgentes para la racionalización del gasto público en el ámbito de la educación, de conformidad con los principios de eficiencia y austeridad que deben presidir el funcionamiento de los servicios públicos. En el caso de las universidades se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.</p> <p>Se determina para las universidades la actividad docente a desarrollar por el personal docente e investigador, que se gradúa en atención a la intensidad y excelencia de su actividad investigadora; se prevé la racionalización del mapa universitario y de la oferta de titulaciones, de acuerdo con los requisitos mínimos que se fijen reglamentariamente, al tiempo que se facilita la cooperación interuniversitaria para la impartición conjunta de titulaciones; se adecua el régimen económico y financiero de las universidades públicas al principio de estabilidad presupuestaria; se fijan umbrales en los precios públicos para aproximar gradualmente su cuantía a los costes de prestación del servicio, tomando asimismo en consideración el esfuerzo académico; y se somete expresamente la incorporación de personal de nuevo ingreso a la normativa básica en materia de oferta de empleo público, dado que las mismas se incluyen en el artículo 22 de la Ley 39/2010, de Presupuestos Generales del Estado para el año 2011 (o artículo equivalente en las sucesivas leyes de presupuestos) así como en el artículo 23 de la misma ley.</p>
<b>ÁMBITO AUTONÓMICO</b>	
<b>MARCO NORMATIVO</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
<p><b>Llei d'Universitats de Catalunya, de 19 de febrero de 2003, de universidades de Cataluña</b></p>	<p>En la tarea de afrontar las nuevas realidades, esta ley se fundamenta en tres premisas básicas. En primer lugar, en la existencia de una realidad universitaria catalana, heredada de una tradición intelectual educativa y científica que se llama "sistema universitario de Cataluña". En segundo lugar, en la voluntad de esta realidad debe integrarse plenamente el Espacio Europeo de Educación Superior y adquirir un papel protagonista en esta construcción. Finalmente, la excelencia como instrumento indispensable de progreso en todos los ámbitos de la actividad universitaria y, en particular, en la docencia, en la investigación y en la transferencia de tecnología y de conocimientos.</p> <p>La Ley se estructura en un título preliminar y ocho títulos. Se define el catalán como lengua propia de las universidades de Cataluña. Aunque mediante la Ley. 1/1998, del 7 de enero, de política lingüística, que reconoce el derecho del profesorado y el alumnado a expresarse en la lengua oficial que prefieran. En este sentido el profesorado ha de tener las competencias lingüísticas necesarias, de acuerdo con las exigencias de la tarea del profesor.</p> <p>En su capítulo IV se adaptaban las normativas estatales a las propias necesidades y conveniencias políticas y, en este contexto, el Departamento de Universidades y Sociedad de la Información (DURSI) inició en el año 2004 un proyecto piloto para promover la adaptación de algunas titulaciones al EEES.</p>

Uno de los cambios más importantes fue el derivado de la Ley Orgánica de Universidades (LOU) que integró el sistema universitario español en el EEES optando por el modelo de sistema de créditos 240 + 60/90 ECTS (4 + 1/1.5 cursos académicos) al igual que Bulgaria, Ucrania y el Reino Unido –Escocia– para la unificación de la formación superior en la UE.

La nueva estructura de las enseñanzas universitarias oficiales en España queda establecida desde ese momento en tres ciclos: Grado, Máster y Doctorado. Además, sus objetivos, contenidos, competencias, entre otras cuestiones, se planifican y se regulan, en un primer momento, mediante los Reales Decretos 55/2205 y 56/2005 y el artículo 37 de la Ley de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades, modificados por el Real Decreto 861/2010 en cuanto al establecimiento de funciones pero manteniendo, por ahora, su estructura y finalidad.

El Real Decreto 1892/2008 define las normas para el reconocimiento de aprendizajes previos al acceso a la universidad de estudiantes mayores de 25 años, 40 y 45 años. Esta nueva apertura al reconocimiento de la formación no estrictamente académica, junto con el acceso a través de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) y los Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS), va a propiciar un incremento de la diversidad de tipologías de estudiantes en las universidades. Además, la normativa de acceso a la universidad del BOE 360 de 17 de diciembre de 2010 establece nuevos cambios<sup>2</sup> establecidos en el Real Decreto 558/2010.

Todos estos ajustes han intentado dar respuesta a la siempre cuestionada universidad. ¿Cómo funciona y cuál es su contribución a la sociedad y a la economía? La universidad española se encuentra con frecuencia en el centro de debates en los que se cuestiona su funcionamiento y su contribución socioeconómica. Por una parte, es mirada con respeto por su trayectoria histórica y considerada una institución clave para el desarrollo de la sociedad y la economía del conocimiento. Pero, por otra parte, se pone en duda que pueda desempeñar ese papel con eficacia sin cambiar mucho su organización, mejorar sus servicios y reducir sus ineficacias más notables (Pérez y Serrano, 2012). La eficacia del sistema universitario español se puede establecer en términos relativos (Grau, 2012). El reto es cumplir con su misión, desarrollando estrategias que mejoren su funcionamiento. Conviene, pues, analizar cómo asume las acciones y los objetivos de la EU2015 y cómo se moderniza con la coordinación de los correspondientes sistemas universitarios.

La situación económica en estos últimos años en Europa, y concretamente en España, está afectando a todas las esferas o sectores de la sociedad y ha puesto freno a la agenda de objetivos de la EU2015. En lo que respecta a políticas de educación se están llevando a cabo ajustes en todos los niveles educativos, algunos de ellos negativos: por ejemplo, ajustes restrictivos en los sistemas de becas y otras ayudas, y variación de la carga docente (ratio

alumno-profesor); y otros positivos: optimización de recursos, búsqueda de sinergias que faciliten los procesos de formación y acentuación de la calidad formativa, entre otros. De

---

<sup>2</sup> A las personas provenientes de CFGS se les podrán convalidar hasta 30 créditos por su formación básica.

estas prácticas pueden aflorar cambios en la propia estructura del sistema educativo, que, a priori, pueden afectar a la calidad de la educación y por tanto, de la enseñanza.

La OCDE (2011) señala que conocer mejor el valor económico y social de la educación es esencial en estos años de crisis y convulsión de la economía global, de influencia de los mercados y de los poderes públicos en el desarrollo económico y de incertidumbre en el futuro inmediato del bienestar de los individuos y de las sociedades. Es importante incidir en la idea de que la formación universitaria es un importante activo para la incorporación laboral y desarrollo profesional de la población activa. Por ejemplo, según los indicadores de 2014 del informe Panorama de la Educación, tanto en España, como en la OCDE y la UE, puede concluirse que a mayor nivel de formación, mayor tasa de ocupación, menor nivel de desempleo y más elevados salarios. Ya en el año 2013 el anterior informe de la OCDE señaló que la formación universitaria contribuye al crecimiento de los países en todas sus esferas (social, económica y educación). Los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE) para el caso español en el 3er trimestre de 2014 indican que mientras el porcentaje de paro entre la población con estudios primarios se sitúa en el 38,04%, entre aquellos que cuentan con títulos de educación superior desciende hasta el 14,46%. Realidad que comparada con estudios previos, como por el ejemplo el llevado a cabo para el 2012 también reflejaba este escenario, la población con estudios primarios alcanza una tasa de paro del 32,41% y para aquellos que tienen estudios universitarios oficiales se sitúa en el 13,80%. Tendencia similar a la ofrecida por el mismo organismo en el tercer trimestre del 2013.

A partir de los datos del estudio *l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya* (2014), sobre la situación laboral de la población titulada de las universidades catalanas del año 2011, se concluye que estar en posesión de una titulación universitaria favorece la empleabilidad, disminuye el impacto de la crisis y facilita el acceso a puestos más cualificados, mejor retribuidos y con mayor estabilidad. Por otra parte, la expectativa de desarrollo personal, entendida como actualización de potencialidades en sentido amplio, también es asociada por los estudiantes a su futuro laboral. Datos que, como apunta el Panorama de la Educación 2013 y 2014, se mantienen: la población de 25 a 64 años con mayor nivel de formación presenta una mayor tasa de ocupación y una menor tasa de desempleo, así como un nivel salarial más alto. En España, en 2011, prácticamente el 80% de las personas que habían completado la educación terciaria se habían integrado en el mercado de trabajo, mientras que la población con un nivel de formación correspondiente a la primera etapa de educación secundaria o inferior alcanzó una tasa de ocupación de un 52% (INE, 2013).

Se puede constatar que el proceso de modernización del caso español, en parte, pasa por la apertura de la formación terciaria fruto de las normativas de los últimos años. Homs (2014) resalta que se ha conseguido tener una sociedad mejor preparada y formada, obteniendo una tasa de graduados en la educación superior más elevada, aunque inferior en relación al promedio de la OCDE, y en ese sentido se ha de continuar trabajando, potenciando la educación superior como espacio de desarrollo y contribución el progreso del país. Aunque en el caso español, la apuesta pasa por contribuir a la mejora de la formación en la educación media, ya que la tasa de graduados en secundaria es “bastante” inferior al resto de países de

la comunidad europea y la tasa de formación para los niveles medios es un problema a trabajar urgentemente en nuestro país. Además, la coyuntura económica actual, como han explicado Felgueroso, Hidalgo y Jiménez-Martín (2010), no propicia este sendero, pero aun viviendo momentos inciertos a escala económica, no se puede dejar de creer y apostar por una población bien formada, ya que como establece la OCDE (2013) una sociedad con altos niveles de educación comporta beneficios sociales a la sociedad en todas sus vertientes.

#### **1.4. La orientación: un instrumento para la modernización**

A lo largo de estos quince últimos años, los diferentes comunicados de Bolonia y otros documentos relacionados con la educación superior, como el publicado en 2013 por el grupo de alto nivel de la UE, han incidido en el rol de la orientación universitaria, siendo ésta una importante pieza de esta tesis.

La orientación académica y profesional deben encaminar al alumnado al aprendizaje que desarrollará a lo largo de su vida, que según Bolonia comprende tres dimensiones clave del proceso: la personal, la académica y la profesional. Michavila y Parejo (2008, p.85) señalaban que “la filosofía que subyace al Proceso de Bolonia otorga al estudiante un papel central y protagonista, además de considerarlo como socio activo y participativo en la reforma universitaria europea ahora en curso”, por lo que se remarca la importancia de su implicación y participación en la vida universitaria, más allá de la obtención de un título. Desde esta perspectiva la implicación del alumnado, del profesorado y de la institución es importante para afrontar procesos de acogida e integración del nuevo alumnado y para facilitar la transición a la educación universitaria. Y además, Michavila et al. (2012) señalan la importancia de cuidar otros procesos de orientación y transición que se producen en la universidad marcada por la nueva estructura educativa (grado, máster y doctorado).

En relación a su dimensión personal, el comunicado de Nueva Lovaina (2009) insistió en la idea de que la universidad debía asesorar personalmente al estudiantado, tal y como recoge el comunicado de Bucarest (2012) explicitando que para ello deberán crearse servicios de apoyo específicos que asesoren en la toma de decisiones.

En relación a la dimensión académica, en las cumbres de Bergen (2005), Londres (2007), Nueva Lovaina (2009) y Bucarest (2012) se insistió en la necesidad de diseñar itinerarios flexibles de aprendizaje, adaptándolos a los ritmos, tipologías y tiempos de los estudiantes; además, en el comunicado de Londres se señaló la importancia del asesoramiento específico en el tercer ciclo. Debido a la nueva estructura formativa en la educación superior, se recomienda crear servicios de asesoramiento que ayuden al alumnado a disipar sus dudas y elecciones académicas. Ante la diversidad en la formación, el aumento de las posibilidades y la realidad de la formación continuada, contribuir en el proceso de elección es



responsabilidad institucional. Para ello, a lo largo de estos comunicados, se ha vuelto a hacer hincapié en la necesidad de crear centros de orientación.

En relación a la dimensión profesional, igualmente en el comunicado de Londres (2007), Nueva Lovaina (2009) y Bucarest (2012) se hizo explícita la necesidad de crear centros de orientación profesional especializados que promuevan la conexión universidad-mercado de trabajo, el fomento de programas de asesoría para el desarrollo de la carrera y programas que contribuyan a la mejora de la empleabilidad y el emprendimiento.

Documentos como la Estrategia Europea 2020 (Comisión Europea, 2010) refuerzan estas ideas y añaden que hay que favorecer la entrada de los jóvenes en el mercado de trabajo como reto para todos los profesionales que trabajan en la orientación y en la inserción socio-profesional, mejorando los procesos de asesoramiento sobre los estudios y el desarrollo de la carrera. A modo de ejemplo, la oficina de gobernanza de Suecia en 2007 creó servicios de orientación académica y profesional, les otorgó un papel relevante a los planes de acción tutorial y potenció su labor integradora con planes de actuación específicos para la diversidad.

Teniendo en cuenta los antecedentes descritos, Rodríguez, Boza y Delgado (2013) argumentan la siguiente cuestión: ¿Cómo impacta la política en la orientación universitaria? y para ello recogen las palabras expresadas por Crosier, Purser y Smidt (2007) cuando afirman en que los servicios actuales de apoyo al estudiante no forman parte del discurso político europeo, no forman parte de la garantía de calidad de la institución, quedando relegada su actuación a buenas prácticas en las políticas de algunos países y en el compromiso de algunas instituciones. Por otro lado, defienden y expresan la importancia de estos servicios para facilitar el acceso al estudiante desfavorecido, mejorar el atractivo y la competitividad del EEES, atraer a estudiantes internacionales, contribuir a la toma de decisiones académicas y profesionales y a la superación de obstáculos académicos. Razones que, sin dunda, favorecen la posición de la universidad en la sociedad, en la economía y la política del país, así como en la dimensión global de la sociedad del conocimiento.

A todo este argumentario hay que sumarle la diversidad de modelos de distintas universidades europeas en materia de orientación, debido a la falta de políticas de orientación y a la unificación de estructuras que le den un sentido a la praxis. Tal y como recogen Katzensteiner, Ferrer-Sama y Rott (2007) se detectan: servicios de asesoramiento, servicios estudiantiles integrados, servicios de empleo y servicios especializados de orientación profesional. Y áreas de actuación dispares: orientación educativa, necesidades educativas especiales, asesoramiento psicológico, orientación profesional y empleo y otras más.

A nivel nacional, y desde el año 2001, se reconoce el derecho a la orientación universitaria (Ley Orgánica 6/2001 de Universidades). En el año 2007, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales,

establece la necesidad de unidades y programas de orientación. Paralelamente, la EU2015, reconocía el papel clave de la orientación en la transición de los estudiantes al mercado laboral. Tomando como base este documento marco, la misión de la orientación es proporcionar competencias útiles en el mercado de trabajo, mejorar la empleabilidad de los titulados y fomentar la cultura emprendedora. Todas ellas, acciones muy encaradas a la dimensión profesional de la orientación y olvidando las otras dos dimensiones: la personal y la académica. En este caso, Rodríguez, Boza y Delgado (2013) plantean la siguiente cuestión para la educación superior: ¿Qué papel juega la orientación en el desarrollo del proceso de Bolonia?, insistiendo en la idea de que los profesionales de la orientación que forman parte de la institución universitaria deben reflexionar y tomar decisiones encaminadas a la misión que esta estrategia introduce.

El EEES apunta que la orientación y la inserción laboral son dos intervenciones necesarias en las universidades. Las instituciones superiores deben propiciar que el alumnado participe activamente en su proceso de orientación académica y profesional, implementando sistemas de tutoría, creando servicios específicos de orientación y asesoramiento, formando parte activa de la institución (Romero y Figuera, en prensa). Para este punto, Rodríguez, Boza y Delgado (2013) resaltan y determinan que desde los procesos de orientación se debe formar al estudiantado en competencias necesarias para identificar, elegir y/o reconducir alternativas formativas o profesionales acordes a su potencial y proyecto vital.

El segundo marco normativo a tener en cuenta es el Estatuto del Estudiante Universitario (2010), que constituye la carta magna de derechos y deberes de todos los universitarios del Estado español desde su aprobación en diciembre de 2011. La norma regula en su Capítulo V asignado a las tutorías, entre otras cuestiones, la orientación previa y durante la etapa universitaria, y la tutoría (de titulación, de materia, para estudiantes con discapacidad) para reforzar y complementar la docencia como formación integral y crítica de los estudiantes y como preparación para el ejercicio de actividades profesionales. El Estatuto también incluye el requerimiento a las universidades de establecer una adaptación de sus servicios de atención, orientación, formación académica y extra académica a estudiantes con necesidades educativas especiales (Michavila et al., 2012).

De acuerdo a todas estas carencias Rodríguez, Boza y Delgado (2013) señalan algunos retos a tener en cuenta: creación de sistemas integrados de orientación universitaria con unidades de orientación en campus o centros, atendiendo las especificidades de cada titulación, potenciación de políticas de calidad y apuesta por una formación basada en competencias mediante programas específicos, planes de acción tutorial y conexiones entre todas los actores implicados (secundaria-universidad-mercado de trabajo). El estudio que aquí se presenta analiza una realidad concreta: la titulación de Pedagogía. En el último apartado se analizan las transformaciones que esta titulación ha realizado.

## 1.5. La configuración de la carrera de Pedagogía en Cataluña como caso específico de modernización de la educación

El Plan de Proyección internacional de las universidades públicas catalanas 2010-2015 introduce la siguiente reflexión:

En la actualidad, las instituciones universitarias adquieren sentido y relevancia en la medida que son capaces de estar presentes en el panorama internacional y trabajar en la red del conocimiento global. Entonces, ser agentes activos en el mundo global del conocimiento es la mejor fórmula para que las universidades reviertan este capital a la sociedad catalana mediante la calidad en la formación, la excelencia científica y las capacidades para la innovación y el progreso social, cultural y económico (p.145).

Ventura (2005) señala que, si bien el EEES constituye un fin en sí mismo, también se interpreta como una oportunidad para encarar decididamente el futuro de la universidad, máxime cuando deberán modificarse los planes de estudios de las titulaciones en los próximos años, debiendo ser diseñados para formar los profesionales y ciudadanos que nuestra sociedad necesitará en los años futuros. Planes de estudios ya revisados y acreditados y que en un futuro deberán presentar informes a las agencias de acreditación donde, probablemente, surgirán las incoherencias, las buenas prácticas y las limitaciones propiciando un nuevo espacio de reflexión de la formación.

Será, por tanto, preciso reflexionar sobre el futuro de las titulaciones y sobre la necesidad de una nueva cultura en la que los estudiantes deben ocupar un lugar central. Además, el EEES busca revalorizar las titulaciones del ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas con el fin de equilibrar la oferta de conocimiento necesaria para el progreso socioeconómico. Es fundamental que estos planes de estudios tengan un control y una garantía de calidad, con el reconocimiento internacional mutuo, para lo que dispone de las actuaciones de la Dirección General de Política Universitaria (DGPU), la ANECA y las agencias locales, en este caso, *l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya* (AQU).

En el año 2000 se realizó el proyecto piloto “Tuning” cuya finalidad fue armonizar las estructuras educativas de Europa y, así, fijar algunos de los objetivos marcados en Bolonia, la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables, la aceptación de un sistema basado en dos ciclos y el establecimiento de un sistema de créditos. El grado de Pedagogía quedó recogido conjuntamente con el de Educación Social en el Libro Blanco de la ANECA.

En este contexto el profesional del grado de Pedagogía queda configurado en base al Real Decreto 915/1992, (B.O.E., 24 julio de 1992), en el que se recoge el perfil formativo de estos estudios especificando que habrá que proporcionar la formación teórica y práctica - desarrollada en el prácticum- 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. Funciones que se complementan con otras de carácter específico de análisis, de organización y de desarrollo de su práctica profesional (ver Tabla 3).

La comisión promotora acordada por la ANECA adaptó diversos modelos de otros países. La configuración perfiló la carrera en Pedagogía/Ciencias de la Educación, Pedagogía/Educación Especial, referida 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.

**Tabla 3: Funciones generales y específicas del profesional de la pedagogía (Fuente: ANECA, 2004a)**

FUNCIÓN GENERAL	FUNCIÓN ESPECÍFICA
<b>ANÁLISIS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Investigadora, propia de su estatus de formación científica superior.</li> <li>*Exploración y diagnóstico de los diferentes elementos que intervienen en un sistema o proceso educativo.</li> <li>*Planificación, diseño, seguimiento y evaluación de sistemas y subsistemas educativos y formativos, y de procesos educativos.</li> </ul>
<b>ORGANIZATIVA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Administración y gestión de la acción educativa.</li> <li>*Dirección y diseño organizativo.</li> <li>*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.</li> <li>*Identificación y relación con servicios, programas y recursos del contexto sociocultural.</li> <li>*Colaboración y asesoramiento en el despliegue y la normativa legislativos.</li> <li>*Dirección en ámbitos educativos formales y no formales.</li> <li>*Diseño organizativo de las funciones de recursos humanos.</li> </ul>
<b>DE DESARROLLO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Desarrollo organizativo, institucional, profesional y personal.</li> <li>*Orientación.</li> <li>*Asesoramiento educativo global y específico a personas, familias, grupos, y de los profesionales que intervienen en el centro, los servicios, el equipo, etc.</li> <li>*Educación, instrucción y formación global y específica de los ámbitos propios de especialización del pedagogo, dirigida a personas, familia, grupos, instituciones, comunidades y a profesionales del mismo entorno educativo.</li> </ul>

Estas funciones han quedado configuradas dentro del plan de estudios de la titulación en materias. A continuación se hace un repaso por las cuatro universidades públicas catalanas (*Universitat de Barcelona –UB-, Universitat Autònoma de Barcelona –UAB-, Universitat de Girona –UdG- y Universitat Rovira i Virgili*) que ofrecen el grado de Pedagogía para observar cómo se han materializado las diferentes funciones que puede desarrollar un titulado en Pedagogía. En este análisis documental se sigue un orden de aparición aleatorio.

**Tabla 4: Plan de estudio del Grado de Pedagogía: el caso de la UB**

PLAN DE ESTUDIOS DEL GRADO DE PEDAGOGÍA. UNIVERSITAT DE BARCELONA			
PRIMER CURSO	SEGUNDO CURSO	TERCER CURSO	CUARTO CURSO
*Comunicación en Educación	*Enseñanza y Aprendizaje en la Sociedad Digital	*Diagnóstico y Orientación Educativa	*Prácticas de Implicación
*Didáctica y Currículum	*Estadística Aplicada a la Educación	*Diseño y Evaluación de Procesos de Enseñanza y Aprendizaje	*Trabajo Final de Grado
*Historia de la Educación	*Organización y Gestión de Instituciones Educativas	*Formación en las Organizaciones	*Entornos, Procesos y Recursos Tecnológicos de Aprendizaje
*Psicología en Educación	*Pensamiento Pedagógico y Social Contemporáneo	*Política de la Educación	*Mediación y Conflicto
*Teoría de la Educación	*Economía de la Educación	*Axiología y Educación en Valores	*Intervención Educativa para la Inclusión Social
*Antropología Pedagógica	*Innovación y Desarrollo Organizativo	*Diseño, Desarrollo y Evaluación de la Formación	*Pedagogía Internacional
*Diversidad y Educación	*Instrumentos y Estrategias de Recogida de Información	*Modelos, Estrategias y Recursos para la Inserción Profesional	
*Estrategias y Recursos Didácticos	*Pedagogía Social	*Prácticas de Iniciación Profesional	
*Profesionalización y Salidas Laborales			
*Teoría y Práctica de la Investigación Educativa			

Optativas: están supeditas a la oferta de cada centro y curso. Para el curso 2013-2014:

\* Comunicación didáctica y animación de grupos; \*Historia de la Pedagogía Catalana; \*Resolución de problemas educativos a través de la investigación educativa; \*Teorías del aprendizaje; \*Creatividad e innovación educativa; \*Educación para la ciudadanía; \*Filosofía de la Educación; \*Formación de personas adultas; \*Habilidades sociales en educación; \*Informática aplicada a la investigación educativa; \*La cultura digital y visual en los procesos socioeducativos; \*Aprendizaje en los entornos digitales y formación a distancia; \*Educación, formación y salud; \*Formación del profesorado y asesoramiento didáctico; \*Gestión cultural; \*Interculturalidad e inmigración; \*Redes sociales en el ámbito educativo; \*Diseño de medios digitales de enseñanza y aprendizaje; \*Educación para la equidad y el desarrollo humano; \*Memoria histórica y pedagógica; \*Multilingüismo y educación; \*Orientación y género; \*Trastornos de desarrollo y conducta; \*Educación moral; \*Educación Superior; \*Orientación personal y profesional; \*Administración pública, planificación y supervisión educativa; \*Educación no formal; \*Mediación familiar.

**Tabla 5: Plan de estudio del Grado de Pedagogía: el caso de la UAB**

PLAN DE ESTUDIOS DEL GRADO DE PEDAGOGÍA. UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA			
PRIMER CURSO	SEGUNDO CURSO	TERCER CURSO	CUARTO CURSO
*Aspectos biopsicológicos de la persona	*Antropología y filosofía de la educación	*Desarrollo organizacional de instituciones educativas	*Trabajo Final de Grado
*Comunicación e Interacción Educativa I	*Bases sociopolíticas de la educación	*Educación comparada	*Prácticum II
*Comunicación e Interacción Educativa II	*Diseño, seguimiento y evaluación de planes y programas	*Modelos y estrategias de formación en las organizaciones	*Asesoramiento pedagógico
*Educación y contextos educativos	*Investigar en educación	*Orientación escolar	*Deontología y desarrollo profesional de personal pedagogo
*Teorías e Historia de la Educación	*La organización y los grupos	*Dirección y liderazgo de instituciones educativas	*Educación en contextos de diversidad
*El proceso de enseñanza y aprendizaje		*Economía y planificación de la Educación	*Educación en entornos virtuales (e-learning)
*Sociedad, ciencia y cultura		*Innovación educativa	*Educación y cooperación para el desarrollo
		*Orientación Profesional	*Educación para la ciudadanía
		*Prácticum I	
<p>Optativas: están supeditas a la oferta de cada centro y curso. Para el curso 2013-2014:</p> <p>*Educación, sostenibilidad y consumo; *Estrategias de meditación; *Estrategias didácticas para la formación de personas adultas; *Formación para el trabajo; *Gestión y desarrollo de los recursos humanos para las organizaciones; *Modelos internacionales de calidad; *Supervisión e inspección educativa; *Tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento.</p>			

**Tabla 6: Plan de estudio del Grado de Pedagogía: el caso de la UdG**

PLAN DE ESTUDIOS DEL GRADO DE PEDAGOGÍA. UNIVERSITAT DE GIRONA			
PRIMER CURSO	SEGUNDO CURSO	TERCER CURSO	CUARTO CURSO
*El ejercicio profesional de la pedagogía *Pedagogía laboral y orientación *Pedagógica escolar *Sociología * Psicología social * Pensamiento contemporáneo *Fundamentos de economía *Procesos psicológicos y desarrollo humano *Pedagogía cultural y comunicación *Aproximación al fenómeno educativo *Pedagogía *Pedagogía social	*Antropología * Bases de la investigación *Claves históricas del mundo actual * Procesos de enseñanza y aprendizaje *Funciones y conceptos básicos del derecho *Política y legislación social y educativa *Historia de la educación y de la pedagogía *Teorías y procesos organizativos	*Sociología y economía de la educación *Prácticum *Dirección y gestión de centros y proyectos *Diseño, desarrollo e innovación del currículum *Evaluación de centros, programas y profesionales	*Ética y deontología profesional *Inglés para profesionales de la pedagogía * Tecnologías de la información y la comunicación * Presentación de proyectos *Instrumentos y estrategias de investigación educativa *Diagnóstico y comparación de sistemas educativos *Trabajo Final de Grado *Reconocimiento académico
Optativas: están supeditas a la oferta de cada centro y curso. Para el curso 2013-2014: *Pedagogía y animación sociocultural; *La intervención pedagógica: familia y entorno social; *Intervención pedagógica con adolescentes y comportamientos de riesgo; *Pedagogía y orientación profesional; *Atención a la diversidad en la educación secundaria; *Dificultades de aprendizaje; *Diseño y adaptación del currículum; *Diagnóstico en educación; *Intervención pedagógica y trastornos del desarrollo; *Proyectos artísticos como recurso socioeducativo; *Pedagogía libre; *Modelos de orientación; *Producción de recursos educativos y culturales; *Pedagogía y edición; *La juventud hoy: nuevas formas culturales y de socialización.			

**Tabla 7: Plan de estudio del Grado de Pedagogía: el caso de la Universitat Rovira i Virgili**

PLAN DE ESTUDIOS DEL GRADO DE PEDAGOGÍA. UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI			
PRIMER CURSO	SEGUNDO CURSO	TERCER CURSO	CUARTO CURSO
*Sociedad, familia y educación *Procesos y contextos educativos *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad *Habilidades comunicativas	*Psicología de la Adolescencia, Madurez y Tercera Edad *Planificación e intervención de la organización educativa *Atención a la diversidad *Política y gestión educativa *Investigación y evaluación educativa *Proyección profesional	*Sistema educativo *Diseño de Recursos Educativos y de Entornos Tecnológicos para la Formación *Formación en las organizaciones *Asesoramiento y orientación educativa	*Desarrollo profesional y personal en Pedagogía *Prácticum *Trabajo Final de Grado
Optativas: están supeditas a la oferta de cada centro y curso. Para el curso 2013-2014: *Contextos de actuación profesional; *Proceso formativo y aprendizaje adulto; *Investigación e innovación en el contexto profesional; *Recursos TIC y educación inclusiva; *Diseño y desarrollo de proyectos mediante las TIC; *Investigación e innovación en tecnología educativa; *Programas y acciones educativas para estudiantes con altas capacidades; *Intervención educativa y diversidad cultural; *Intervención pedagogía en la discapacidad.			

Fundamentalmente, la labor de estos profesionales, y así deja constancia la ANECA (2004a), ha estado enmarcada dentro de tres grandes ámbitos o contextos de actuación: educativo, socio-comunitario y empresarial.

Ámbito educativo: profesional de la educación que trabaja en el ámbito de la enseñanza reglada y no reglada, desde la educación infantil hasta la universidad. Imparte programas reglados y específicos, da soporte a la educación formal y promueve la integración sociolaboral. Entre otros, algunos de sus perfiles pueden ser: profesor de universidad, orientador en centros de secundaria, asesor de equipos docentes e inspector del sistema educativo.

Ámbito socio-comunitario: profesional de la educación que trabaja en entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro, que procura promover y potenciar la cohesión y el bienestar social. Entre otros, algunos de sus perfiles pueden ser: insertor en organizaciones sociales,



mediador en una entidad, coordinador de equipos multidisciplinares y director y gestor de proyectos.

Ámbito empresarial: profesional de la educación que desarrolla su tarea en organizaciones o empresas privadas de producción de bienes y/o servicios. Trata de dar respuesta a las diferentes necesidades formativas, promoviendo y gestionando el desarrollo de las personas. Entre otros, algunos de sus perfiles pueden ser: responsable de la gestión de personas, evaluador en una empresa, coordinador de programas formativos y responsable del diseño y elaboración de materiales.

La profesión de pedagogía presenta una lista detallada de los subámbitos que, a lo largo de la historia, han ido ocupando los pedagogos. En base a una revisión de la literatura existente, Ventura, Llanes y Noguera (2015) presentan una clasificación que toma en consideración propuestas diferentes, en consonancia con autores de referencia como García y Aguilar (2011), Mayol (1995) y Rodríguez (2012) e instituciones como ANECA (2004a). Se entiende que pueden darse otras clasificaciones, pero la que se muestra a continuación es la más acorde con esta investigación.

**Tabla 8: Clasificación de los espacios profesionales del graduado en Pedagogía**

SUÁMBITO	DEFINICIÓN
<b>Educativo-formativo</b>	Engloba la educación formal desde la infancia hasta la universidad, toda la formación oficial de postgraduación y la formación continuada. También hace referencia a la educación no formal, ésta incluye los procesos de enseñanza/aprendizaje al margen del sistema educativo oficial.
<b>Deportivo</b>	Reúne cuantas acciones pedagógicas se llevan a cabo relacionadas con programas deportivos, destinados a la educación y adquisición de valores, tendentes a la consecución de un desarrollo corporal armónico, así como a promover la participación y la convivencia comunitaria.
<b>Mediación</b>	Con carácter transversal se aplica en cualquier situación de necesidad y/o conflicto donde intervengan relaciones intra e interpersonales.
<b>Justicia</b>	Con capacitación para intervenir en equipos multidisciplinares en áreas de educación y reinserción social y laboral. Participando en la puesta en práctica de métodos con naturaleza pedagógica.
<b>Salud y Consumo</b>	El rol del pedagogo/a en este ámbito viene dado por la prevención, la formación, el asesoramiento y la intervención terapéutico-educativa, para favorecer el bienestar personal y el desarrollo humano sostenible.
<b>Cooperación y Desarrollo</b>	Actividades pedagógicas relacionadas con la solidaridad y la cooperación. Acostumbra a vincularse con las ONG (organizaciones no gubernamentales) y con el voluntariado, mediante programas que luchan por erradicar las desigualdades en beneficio de la justicia y la equidad, en cualquier contexto (local, nacional e internacional).

<b>Educación ambiental</b>	El rol del pedagogo/a en este ámbito viene dado por la prevención, la formación, el diseño, el desarrollo, la innovación y la intervención educativa relacionada con la sostenibilidad del medio natural.
<b>TICs y Medios de comunicación</b>	El carácter de medio, de herramienta, de soporte, de vehículo para la creación y difusión del conocimiento, de facilitador y democratizador de la información, le confiere un carácter transversal a este ámbito.
<b>Autoocupación</b>	La creación del propio puesto de trabajo es su especial característica, independientemente del contexto o ámbito profesional, además de condicionar la transversalidad y la autonomía, requiere de cualidades personales relacionadas con la iniciativa y la creatividad (emprendeduría).
<b>Editorial</b>	Los profesionales de la educación pueden proyectar y poner en práctica las capacidades pedagógicas, contribuir a la calidad del producto educativo, diseñar materiales digitales, recursos informáticos, documentos impresos, etc.
<b>Ocio y de la animación sociocultural</b>	Los profesionales de la educación potencian la intervención mediante programas y acciones dirigida a estimular las relaciones individuales y colectivas en y para el tiempo libre.
<b>Socioeducativo</b>	Repercute en áreas de la esfera personal de todas las edades de los ciudadanos. Promueve una dimensión educativa y social en los contextos concretos donde se desarrolla a través de un carácter asistencial. Tiene como objetivo promover la cohesión social, potenciar la inclusión y vehicular la diversidad para promover la integración en la sociedad.

Establecido el marco de referencia, en cuanto a los ámbitos de actuación y sus subámbitos, hay que detenerse en las competencias requeridas para este profesional. Competencias específicas o generales que implican el dominio de los conocimientos y destrezas específicos de un determinado campo profesional. Del saber: conocimientos generales o específicos, teóricos, especulativos o científicos técnicos. Y del saber hacer: dominio de los métodos y técnicas específicas de determinados campos profesionales.

Weinert (2004) escribe que un profesional competente no es solamente aquél capaz de desenvolverse en el mundo laboral, sino aquél que tiene las competencias que le capacitan para vivir en sociedad. Y para ello la universidad pasa de un modelo basado en los conocimientos a otro focalizado en competencias, combinándolas, integrándolas y movilizándolas, con el fin de la adaptación al actual tiempo cambiante.

La finalidad de esta titulación pasa por capacitar a los estudiantes en las competencias, estrategias, técnicas y recursos que les permitan la explicación y la comprensión de los fundamentos teórico-prácticos de los procesos educativos en distintos contextos y ámbitos pedagógicos, así como en los criterios de eficacia y calidad, la planificación, la administración y la gestión de 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, el diseño,

implementación y evaluación de planes, programas y proyectos educativos que tomen como referencia el sistema escolar, social o empresarial y sus instituciones.

Además, el Libro Blanco de la ANECA establece las siguientes competencias específicas para la titulación de pedagogía.

- Conocer y contextualizar los sistemas educativos y formativos actuales en el contexto internacional y especialmente en los países e iniciativas de la Unión Europea.
- Conocer los procesos históricos de los sistemas, las profesiones y las instituciones y/o organizaciones en educación y formación.
- Conocer las bases teóricas y epistemológicas de los procesos educativos y formativos.
- Conocer los fundamentos y la metodología de evaluación, referida a programas, contextos, procesos, productos, profesionales, institucionales y/o organizaciones y sistemas educativos.
- Conocer los fundamentos teóricos y metodológicos sobre la construcción, validación y uso de instrumentos de medición educativa.
- Conocer las bases del desarrollo humano (teóricas, evolutivas y socioculturales).
- Conocer los modelos, principios y enfoques de la orientación educativa, escolar y profesional en contextos educativos diversos.
- Conocer los principios y fundamentos de atención a la diversidad en educación.
- Conocer los fundamentos y principios de la teoría del currículo y su aplicación a los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Conocer las teorías, modelos y programas de formación del profesorado.
- Conocer los métodos y estrategias de la investigación educativa.
- Conocer las fuentes relativas al trabajo pedagógico en sus diversos ámbitos, saber acceder de ellas y gestionarlas.
- Conocer la legislación educativa.

- Fundamentar el diseño de medios didácticos y de contextos educativos, y diseñar y evaluar su utilización.
- Diseñar programas de intervención, orientación y formación adaptados a las características diferenciales de sujetos y situaciones, en los diferentes tramos del sistema educativo y áreas curriculares.
- Evaluar programas de intervención y orientación psicopedagógica.
- Diseñar y aplicar técnicas e instrumentos de diagnóstico y detección de variables que justifican una acción educativa concreta (diagnóstico de necesidades, capacidades, factores de exclusión y discriminación social, dificultades de aprendizaje, etc.).
- Participar, asesorar y gestionar en las organizaciones la planificación, desarrollo y evaluación de planes de formación.
- Diseñar y desarrollar procesos de evaluación de programas, centros e instituciones y sistemas educativos.
- Evaluar programas, centros e instituciones y sistemas educativos, ajustando los procesos evaluativos a las características del contexto social y profesional en el que habrán de ser desarrollados.
- Promover, planificar y dirigir la implantación de procesos y modelos de gestión de la calidad a partir de los planes de evaluación desarrollados en las instituciones y/o organizaciones educativas y formativas.
- Evaluar procesos de orientación adaptados a las características diferenciales de los sujetos, contextos y modelos de orientación.
- Diseñar y desarrollar procesos de investigación aplicados a diferentes contextos y con enfoques metodológicos diversos.
- Diseñar recursos didácticos, materiales y programas de formación para distintos colectivos, niveles y áreas curriculares.
- Evaluar recursos didácticos, materiales y programas de formación para distintos colectivos, niveles y áreas curriculares.
- Realizar materiales-guía para orientar en el uso didáctico de medios educativos o el desarrollo de procesos de formación.

- Coordinar el diseño, aplicación y evaluación de programas de educación y formación a través de las TIC (e-learning).
- Colaborar y asesorar en la elaboración de programas socioeducativos en los medios y redes de comunicación e información (radio, televisión, prensa, internet, etc.).
- Asesorar sobre el uso pedagógico e integración curricular de los medios didácticos.
- Dirigir y gestionar centros de producción y difusión de medios didácticos.
- Realizar la gestión profesional de los recursos humanos, materiales y funcionales en entornos de educación y formación.

Y una serie de competencias transversales, definidas en el Proyecto Tuning, las cuales son, como señalan González y Wagennar (2003) y Weinert (2004), independientes de un ámbito profesional concreto y transferibles de unas profesiones a otras con un uso y efectividad equiparable en distintos ámbitos socio-profesionales. Competencias en la línea del desarrollo del proyecto profesional, hacia donde las personas dirijan sus carreras, consiguiendo un mayor grado de autonomía y orientación profesional:

- Instrumentales: capacidad de análisis y síntesis; organización y planificación; comunicación oral y escrita de la lengua materna; comunicación en una lengua extranjera; utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional; gestión de la información; resolución de problemas y toma de decisiones.
- Interpersonales: capacidad crítica y autocrítica; capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos; reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad; habilidades interpersonales; compromiso ético.
- Sistémicas: autonomía en el aprendizaje; adaptación a situaciones nuevas; creatividad; liderazgo; iniciativa y espíritu emprendedor; apertura hacia el aprendizaje a lo largo de la vida; compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional; gestión por procesos con indicadores de calidad.

Competencias que incluyen motivaciones, valores, capacidad de relación en un contexto social organizativo. Saber aprender: capacidad de formación permanente al ritmo de la evolución que se produce en las profesiones, en la tecnología y en las organizaciones. Saber estar: actitudes de comportamiento en el trabajo y formas de actuar e interactuar. Saber hacer: posibilitar que en el lugar de trabajo se desarrollen aprendizajes, como resultado de la intercomunicación personal.

## **PARA CONCLUIR...**

La declaración de Bolonia (1999) trajo consigo un proceso de modernización de la educación superior. Se inicia un proceso basado en el enfoque por competencias en el que el estudiante es el núcleo articulador de toda la acción formativa, adoptando un rol central. Este proceso de modernización viene acompañado de una reflexión profunda sobre los retos de las universidades y su papel en la sociedad, basado en la investigación, la docencia y el fomento de la innovación, siendo clave para el desarrollo de los países.

Las comisiones convocadas en el marco del EEES, así como las estrategias y las publicaciones descritas por los organismos implicados, han trabajado en el papel de la nueva universidad, promotora de cambio, difusión y transferencia. Sus retos o pretensiones no han alcanzado los resultados esperados, pero han provocado un nuevo proceso de reflexión para la mejora y organización de la institución en virtud de su eficiencia y eficacia. Incidiendo, nuevamente, en el triángulo universidad, sociedad y empresa.

La adecuación de los universitarios a la realidad del contexto del mercado de trabajo actual se basa en la tesis de que el desarrollo del capital humano ha de contribuir al desarrollo social, económico y cultural de la sociedad. Además, la formación del estudiante pasa por una mayor capacitación en su empleabilidad consiguiendo formar personas activas, responsables, reflexivas y comprometidas en la construcción de su profesionalidad. En esta pretensión la orientación es un instrumento esencial para la modernización de las universidades y la formación de sus estudiantes, atendiendo a su proceso formativo, personal y profesional.

Este primer capítulo ha analizado el caso específico de España, el contexto de Cataluña y la titulación de Pedagogía para esta comunidad, con el objetivo de concretar los postulados generales en el ámbito concreto objeto de estudio de esta investigación, analizando sus casuísticas propias.

Situados en el debate de la universidad de este nuevo siglo en que uno de sus ejes centrales es el desarrollo de la empleabilidad hay que analizar cómo se materializa la transición al mercado de trabajo, así como la inserción de los egresados, conociendo qué elementos o competencias se ponen en marcha para su consecución. Con esta idea se da inicio al segundo capítulo, intentando indagar en todos los elementos intervinientes en el proceso de construcción de la carrera profesional.



## **CAPÍTULO II**

### **TRANSITAR: DE LA UNIVERSIDAD AL MERCADO DE TRABAJO**

A pesar de los numerosos cambios sociales y económicos de las últimas décadas, el trabajo sigue siendo un elemento necesario para ocupar un lugar en el mundo. Incorporarse al trabajo es una evidente y significativa transición para los jóvenes. Es un momento en el que se inicia otra modalidad de vínculo con el entorno, ese paso estará marcado por nuevas cotas de autonomía personal (Orteu, 2011, p.138).

Este capítulo trata de la evolución del concepto de la transición desde la universidad al mercado de trabajo. A partir de una revisión conceptual de carácter genérico, se centra la atención en el ámbito específico de nuestra investigación: la educación superior, teniendo en cuenta qué elementos destacan en el proceso. Posteriormente se ofrecen algunos de los más relevantes estudios de inserción a nivel universitario para los contextos internacional y nacional, en la actualidad. Además, se presentan los enfoques, factores y modelos que intervienen en el proceso de transición e inserción. Finalmente, se profundiza en los indicadores del mismo proceso y en la evaluación de su calidad.



## **2.1. La transición desde la educación superior al trabajo**

Analizar la transición desde el sistema educativo al mercado de trabajo es una operación compleja, como complejo es el fenómeno de indiscutible relevancia económica y social para los países. La relación entre la educación de los jóvenes y su proceso de inserción laboral incide plenamente en la utilización y aprovechamiento del capital humano, factor considerado como una de las claves del crecimiento económico y de la competitividad de las naciones (Benhabib y Spiegel, 1992; Obschonka, 2014). En un contexto en el que las salidas de los jóvenes del sistema educativo se produjeran mayoritariamente hacia una situación de empleo, se manifestaría un aprovechamiento del capital humano. Por el contrario, un panorama en el que, en términos generales, los jóvenes se vieran abocados al desempleo o a la inactividad significaría un preocupante derroche de recursos productivos. Dada esta realidad, en los últimos años, la inserción de los jóvenes en el mercado de trabajo es un tema que ha atraído fuertemente la atención de los investigadores de distintas disciplinas sociales (economía, sociología, psicología, orientación profesional, entre otras), dadas las dificultades de empleo a las que se enfrenta este colectivo y a la creciente complejidad de su incorporación al mundo del trabajo. Hay que detenerse para analizar cómo ha evolucionado este fenómeno -transición e inserción profesional- para, así, poder dar respuestas ajustadas a su realidad.

### **2.1.1. Concepto y características**

El término transición se vincula, desde sus inicios, al proceso de inserción social y profesional de los jóvenes. En el contexto europeo se aplica a partir de la crisis del mercado de trabajo de mitad de los años setenta, aunque a lo largo de la historia ha tenido diferentes connotaciones. Este proceso se ha producido en contextos políticos y económicos diversos.

Castells (1997) recogió que la crisis económica del año 1929 produjo innumerables trabajos centrados en las consecuencias psicológicas que el desempleo prolongado puede producir en los individuos y que la crisis energética de mediados de la década de los setenta desencadenó en una multitud de investigaciones sobre los jóvenes y el empleo. A partir de principios de los ochenta, el término se centró en clarificar el tiempo de espera entre la salida del sistema educativo y el acceso a la actividad laboral, azotados por crisis estructurales del mercado de trabajo (con momentos de crisis profundas, como la que actualmente vive nuestro país) y de los cambios derivados del nuevo paradigma tecnológico.

Se han establecido, por tanto, dos grandes tipologías, según etapas: el tipo de transición configurado en el periodo de fuerte regulación del mercado laboral y de expansión educativa desde la posguerra de la Segunda Guerra Mundial hasta mediados de los setenta, y la transición posterior a partir de la crisis estructural del empleo (época de los ochenta y

noventa) que trastocó el concepto de proceso de transición, calando muy hondo en el discurso social sobre la situación de los jóvenes.

En esta segunda etapa, se ha asistido a un crecimiento inusual de los estudiantes universitarios. Ante la crisis económica (con escasez de oferta laboral), las políticas incentivan, con prestaciones económicas -aunque a veces escasas- que los egresados vuelvan a las aulas. Además, muchos de ellos ven en la formación la única salida a la inactividad; es una nueva época, en que el fenómeno de la transición también se transforma (no sólo en el espacio sino también en el tiempo). En ocasiones, se hace complejo delimitar el comienzo y el final de la transición para la etapa de inserción social y profesional.

El concepto de transición va sufriendo modificaciones constantes. Schlossberg decía ya en 1984 que la transición desde una perspectiva psicológica es el acontecimiento o situación en la vida de una persona que implica un cambio en las suposiciones sobre ella misma o sobre el mundo que requiere una modificación en las conductas o relaciones mantenidas hasta el momento. Desde esta perspectiva psicológica, complementada por enfoques sociológicos, se ha de atender la nueva realidad de alumnado que acude a nuestras aulas, siendo la única forma para que la institución universitaria tome partido en el asunto y pueda ayudar desde una perspectiva práctica de la propia actuación. Gimeno (1996) conecta con la idea expresada por la autora y añade que el concepto implica progreso ya que, al romper con una experiencia vivida, propicia su desarrollo, a la vez que ofrece una perspectiva biográfica interesante para entender el desarrollo del término. Además, las aportaciones de Schlossberg al desarrollo conceptual de la transición han sido una constante a lo largo de su trayectoria como demuestra la nueva edición de su libro el año 2012 junto a Anderson y Goodman.

Ante el nuevo panorama laboral actual, la dialéctica de las transiciones a la vida activa vuelve a ser un punto esencial de estudio. En estas últimas décadas se ha pasado del encuadre donde se concebían, por lo general, cortas, estables y predecibles y donde la carrera profesional se orientaba hacia una posición social determinada, ante todo, condicionada por el nivel de estudios alcanzados, a un nuevo concepto de la transición laboral de los jóvenes, constituyendo uno de los fenómenos más influyentes en la construcción de la vida adulta de las personas (Bridges, 2004; Fouad y Bynner, 2008; Furlong y Cartmel, 1997; Sala, Planas, Masjuan y Enciso 2007).

En definitiva, la transición desde la escuela, en general, y desde la universidad, en particular, al mundo del trabajo, constituye un objeto de estudio que implica dimensiones diversas, que se presta a perspectivas a menudo contrapuestas y que remite a la complejidad y la variabilidad de los mercados laborales. Este estado de cosas ha favorecido la mayor conciencia de la complejidad de la transición de la educación superior al empleo y del proceso que este fenómeno provoca en el paso de la adolescencia tardía hacia la emancipación plena, a la vida adulta.

Se entiende, por lo tanto, que la transición a la vida adulta es un proceso complejo que tiene lugar con la incorporación del joven a esta vida adulta y donde confluyen múltiples factores de carácter evolutivo, madurativo, social y económico (Auberni, 1995; Shoon, Martin y Ross, 2007). Desde una perspectiva biográfica, Casal (2001) explicita que no se puede asociar a una cohorte de edad, ni tampoco a una generación desvinculada de las anteriores con unas características homogéneas y portadoras de cambio social. Sala, Planas, Masjuan y Enciso (2007) y Svob, Brown, Reddon, Uzer y Lee (2013) van más allá, y expresan que los jóvenes son actores y sujetos históricos que construyen su biografía de manera compleja, siguiendo elecciones racionales y emotivas dependiendo de las construcciones sociales y del entorno más cercano.

Con todo ello, la transición se define como un proceso de cambio, que tiene lugar a lo largo de la vida de una persona, que requiere una reflexión personal (historia personal y profesional) y contextual (contexto socio-profesional) y que se sustenta en una información suficiente, en una actitud positiva y en la adquisición de destrezas adecuadas (Auberni, 1995). El impacto de las transiciones recae en la persona que la vive, entrando en juego la cantidad de cambios que acumula, el nivel de maduración con el que los afronta y las experiencias previas o el propio contexto de soporte. Las dificultades se incrementan en la medida que la transición coincide con momentos de cambios o crisis personales, en las que el individuo presenta una identidad más frágil (Moreno, López y Segado, 2012). Por lo tanto, hay que considerar la transición como un fenómeno complejo resultado de la incidencia de factores personales y contextuales que se entrelazan.

Santiago (2004) y Schlossberg (1981) expresan que la transición es el resultado de un acontecimiento dado o inexistente, que causa impacto en la persona ya sea a nivel interpersonal o en sus dinámicas intrapersonales y roles de vida, entre otros. Interfiere, además, en el autoconcepto relacionado con el contexto en el que se desarrolla dicha transición. Puede, impactar no sólo sobre uno mismo sino también sobre el mundo, ya sea a nivel comportamental o relacional, ambos mediatizados por la propia percepción personal a nivel individual o de grupo y constituidos por el tipo de transición (previsible, imprevisible o no determinada), proceso de transición y las consecuencias de la misma.

Casal (1996) introdujo que el concepto de transición se ve influido por el sistema de dispositivos institucionales y por los procesos biográficos que, de manera entrelazada, producen un entramado complejo que interviene en la evolución de la vida de las personas, propiciando la adquisición de nuevas posiciones sociales y proyectando al sujeto joven hacia la consecución de la emancipación profesional, familiar y social. El sistema de transición será el conjunto articulado de tres dimensiones: la transición en tanto que realidad sociohistórica -factores de desigualdad social y modelos de orientación social-, en tanto que toma de decisiones del sujeto -proceso biográfico- y en tanto que sistema de dispositivos institucionales o red compleja de instituciones sociales -sistema educativo y mercado de trabajo- que intervienen configurando o reglamentando la oferta en el propio proceso de transición.

La transición de la universidad al mercado de trabajo no dará comienzo, en un sentido estricto, hasta el momento en que se dispone del título, ya que es cuando se está en condiciones de ejecutar los roles o tareas profesionales que vienen dados por el estatus correspondiente y el ingreso real en el mismo. No obstante se sabe que el proceso comienza antes y que en él confluyen, por una parte: los procesos de elección ocupacional, estrategias de planificación, búsqueda e ingreso profesional y por otra, los procesos de selección del propio mercado de trabajo (Figuera, 1996).

Siguiendo con la idea de esta autora, en estos momentos se entiende que la transición al trabajo se define como un “proceso amplio en el que coinciden procesos de calificación y de madurez personal condicionados, sin duda, por la estructura formativa y laboral en el momento en que se produce” (Figuera, Dorio y Torrado, 2007, p. 189). Para muchos autores la transición al mercado de trabajo (y concretamente hoy día, dada la complejidad del proceso) parece ser un momento crucial en la vida del joven adulto puesto que el rol profesional es importante en esta etapa e implica la integración o no en el mundo social (Anderson, Goodman y Schlossberg, 2012; Andrade, 2010; Blustein, Kenna, Gill y Devoy, 2008; Haase, 2007).

Se superan, por tanto, planteamientos reduccionistas que equiparan el término al proceso de entrada en el mercado laboral, independientemente que aquél se produzca durante su itinerario educativo o con posterioridad al mismo; y aunque se centra el fenómeno a partir de la obtención del título se define como un amplio proceso gestado previamente. Por tanto, se considera el *background* previo en el momento de interpretar los resultados hallados, ya que los trabajos esporádicos o las experiencias previas son un constante incidente en el momento de transitar como han corroborado ciertas investigaciones.

Casal (2001) y Sala, Planas, Masjuan y Enciso (2007) señalan que las aproximaciones al fenómeno de la transición a la vida adulta abarcan variadas dimensiones por lo que sugieren su estudio desde diferentes disciplinas, como la psicología de las carreras y la orientación profesional. En este punto, ser capaz de encontrar un empleo satisfactorio y mantenerlo está indisolublemente unido a la reflexión acerca de las carreras. La decisión profesional es una de las decisiones más importantes que una persona hace en la vida cuando entra en la educación superior, punto de transición importante para los jóvenes. Kidd (1998) hace hincapié en la importancia de reconocer la compleja interacción entre juicios, sentimientos, acciones y emociones del conocimiento de la carrera profesional y los comportamientos de los estudiantes. Por lo tanto, podría darse la necesidad de considerar las experiencias de trabajo y las oportunidades vividas como precursores en la gestión de la vida laboral.

Ya se ha dejado constancia de la importancia de los factores personales y del contexto más próximo, pero hay que reflexionar sobre dos elementos clave en la transición desde la educación superior al trabajo: el sistema educativo y el mercado de trabajo. La transición de la universidad al trabajo supone algo más que pasar de una institución educativa al mercado del trabajo. Cubre un período más amplio en el que los jóvenes eligen una salida laboral, empiezan a buscar trabajo, tienen su primera experiencia laboral y tratan de mejorar la

correspondencia entre los conocimientos que adquirieron en la escuela o universidad y los que requieren los puestos de trabajo (Pérez, 2008). Es por ello que el proceso debe ser entendido desde una perspectiva más prolongada en el tiempo -desde una perspectiva de preparación- y no como un momento concreto del mismo.

En cuanto al sistema educativo, es hoy día escenario de estrategias de posicionamiento social condicionadas por procesos complejos y, en buena medida, contradictorias (Echeverría, 1999). Las credenciales tienen actualmente un potencial de exclusión que deja fuera de juego del mercado de trabajo a quienes no son capaces de obtenerlas. Por otra parte, la competitividad por las credenciales se consolida en un mercado de trabajo acrecentado de títulos, refuerza el valor de la posesión de otros tipos de capital y marca la diferencia a la hora de encontrar trabajo. Aparece en este momento la eterna dialéctica de la estructura de clases, visible y clara en otras épocas, pero sutil, ambigua y diversa actualmente.

Esta preocupación se ha transformado en la actualidad en un tema que se venía observando hace años, a saber, en la dificultad que ha tenido la educación superior ante el empleo, en relación a: la identificación de las necesidades, las respectivas competencias así como los planes de estudio, la enseñanza y el aprendizaje de los procesos de fomento de las competencias esperables, los problemas de predicción y de demanda, y finalmente, la presuposición de que el sistema de empleo espera que la universidad actúe innovando el propio sistema. Además, se han de añadir las indicaciones a considerar en el momento de transitar, entre otras: velocidad de la transición y duración del proceso, características de la trayectoria laboral (movilidad, paro, entre otros) y calidad de la inserción conseguida, analizadas a lo largo de este capítulo.

Estamos ante un proceso que incluye la formación y sus trayectorias en el marco de la educación formal, la formación en contextos no formales e informales, las primeras experiencias laborales, la transición profesional plena y los procesos de autonomía familiar. En este nuevo contexto interesa obtener información detallada sobre la transición desde la educación superior al empleo. Además, ante el creciente proceso de diversificación de la educación superior y del empleo de los graduados, las instituciones han comenzado a recolectar datos, de forma individual, para conocer las oportunidades laborales que han tenido sus egresados (Accenture, 2005; Aguaded et al., 2006; ANECA, 2009; AQU, 2011; Dolado, 2000; García-Montalvo y Mora, 2000; MECD, 2014).

En cuanto al mercado de trabajo, la transición a la vida activa del estudiante no culmina hasta la inserción laboral y el consiguiente desempeño del rol profesional. La inserción socio-profesional es el momento en el que concluye el proceso de transición en sus dos dimensiones: dimensión social (transición a la vida activa) producto de una articulación compleja de formación e inserción profesional y emancipación familiar (Auberni, 1995). Por lo tanto, el mercado de trabajo ha de estar en disposición de poder recibir a los universitarios recién titulados. Interesa en este punto poder entrar en diálogo con los elementos clave del continuum universidad-mercado de trabajo.

Para aportar luz a las exigencias del mercado de trabajo, y contribuir, además, a la formación del sistema educativo, se han de realizar estudios y aportaciones de datos a escala internacional que permitan hacer ciertas comparaciones. Y atender a las diferentes dinámicas de los mercados de trabajo potenciando estudios a nivel territorial que permiten aproximar los datos y encontrar argumentos explicativos en relación a ciertos elementos que señalan Figuera y Vivas (2001):

- La dinámica específica del mercado de trabajo y de la evolución de los principales sectores de ocupación al territorio.
- La propia estructura de la oferta formativa y la comprobación de la adecuación al mercado específico.
- Las relaciones entre diferentes niveles de la administración y de las universidades en los procesos de planificación y gestión de los recursos destinados a la formación superior.

De lo dicho se pueden extraer algunas ideas fundamentales: la manera concreta como un individuo desembarca en el periodo adulto de su vida es el resultado, ciertamente, de sus propias decisiones, como también de las marcas sociales y culturales de la clase social, género, el lugar de origen, entre otros. Pero también depende de las configuraciones institucionales que limitan y canalizan estas mismas decisiones: las oportunidades educativas, las estrategias de los ocupadores que les han de contratar o no, la estructura y las preferencias de la población activa que comparten con él o las políticas públicas de soporte a la ocupación juvenil, entre otros. Cuestionamientos básicos en el sistema educativo y el mercado de trabajo.

A modo de reflexión hay que entender que mientras el trabajo continúe siendo un referente cardinal de la persona adulta y un elemento clave de definición de la identidad, el desarrollo profesional ligado tradicionalmente a una progresión jerárquica en una profesión o en una organización se vuelve cada vez más complejo. Las profundas transformaciones en el entorno social y laboral marcan hoy los escenarios en los que las personas jóvenes y adultas proyectan e implementan sus proyectos profesionales. Escenarios que muestran la doble cara de la sociedad actual: una, en la que los fenómenos de globalización, interdependencia y competencia proyectan a la persona hacia una vida profesional dominada por el reto constante y la conciencia de la construcción personal; y otra, más marcada por la diversidad, en la que emergen las problemáticas sociales producidas por la misma necesidad de dar respuesta a la competitividad y a la capacidad de innovar, que expulsa a “los que no siguen” (Figuera, 2002).

Hay que entender, además, que en estos momentos, la adaptación a los cambios de roles que un individuo debe afrontar pasa por varias etapas de transición que determinan el desarrollo de su carrera (ciclo vital) (Obschonka, 2014; Poole, Langan-Fox y Omodei, 1993) y que

conlleva un importante salto cualitativo: la persona pasa de ser un producto de la sociedad o del sistema educativo a ser un productor en una sociedad ocupacional. Aparecen en este proceso de acceso a la vida activa y al empleo una serie de teorías explicativas de este complejo proceso; teorías que se señalan a lo largo de este capítulo.

### 2.1.2. La transición desde la perspectiva del adulto emergente

Conviene empezar a trabajar desde un nuevo concepto, acuñado por el psicólogo americano Jeffrey Arnett (2004). Éste desarrolló el término “adulto emergente” referenciando la teoría psicosocial de Erikson –mediada por su amplia formación freudiana– y en el trabajo pionero de Bühler sobre el desarrollo adulto. Arnett resalta la teoría de Erikson porque concibe el crecimiento humano como epigénesis de la identidad, expresando y refiriéndose al plan prefijado de desarrollo; así, el crecimiento socioemocional progresa a través de ocho estadios, cada uno con sus propias y únicas tareas del ego (Blume, 2010). Cada fase del desarrollo se configura alrededor de una crisis específica, de modo que el crecimiento humano puede representarse como una serie de conflictos internos y externos, que la personalidad vital soporta, reemergiendo de cada crisis con acuciado sentimiento de unidad interior que se transfiere a la siguiente crisis. Atendiendo esta teoría y a sus propias observaciones ha reseñado una nueva etapa de la vida de las personas, conocida como la de “adulto emergente”, que se ha ido solidificando a lo largo de los últimos decenios.

Otros autores, como Havighurst (1972) también describieron en su momento las tareas del desarrollo en la adolescencia y primera juventud, no tanto entrando en la cronología del concepto -ya que ésta puede diferir según la época, la cultura o el contexto, o en la determinación de una nueva etapa-, pero sí en las características del proceso. Y en este sentido autores como Casal (2000) y Cardenal (2006) hacen referencia a la realidad del adulto joven, momento en que se aprende a ser autónomo y competente socialmente, entre otros aprendizajes. Desde la década de los noventa, los informes sobre la juventud en España, como por ejemplo el de Mateo y Navarro en 1993, son fuente de información sobre los cambios que caracterizan o definen esta etapa del desarrollo humano, así como las competencias necesarias para afrontar las transiciones de la misma. Pero es Arnett (2007) quien establece y desarrolla las características de esta nueva etapa del adulto emergente e incide en las transformaciones que la persona vive a nivel afectivo, laboral y percepción de futuro.

Guichard (2013) describe cinco aspectos que caracterizan al adulto emergente definido por Arnett, ayudando de esta forma a su comprensión: a) la exploración de la identidad principalmente en el ámbito afectivo y laboral; b) la inestabilidad a la hora de la construcción del proyecto de vida porque somete sus decisiones a continuas revisiones; c) el centrarse en sí mismo porque se pasa de la adolescencia vivida en familia al compromiso de relacionarse con los otros; d) el sentimiento de estar en un entre dos etapas fronterizas: dejar la

adolescencia y entrar en la adultez y, e) la edad de lo posible, al anticiparse a la variedad de futuros posibles.

Estamos ante un adulto que se toma más tiempo para indagar sobre su desarrollo personal (identidad) y sobre su futuro profesional, permitiéndose más ensayos hasta decantarse por una vía específica en su trayectoria laboral. Autores como Bauman (1999; 2001) hablan del individuo del “aquí” y del “ahora”, sujeto a numerosas revisiones de sus experiencias y exploraciones; un adulto que revisa constantemente sus proyectos de vida, en continua inestabilidad (Arnett, 2004). Esta nueva forma de hacer y actuar va a condicionar sus relaciones, la forma de entender el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, la orientación y las relaciones entre profesorado y alumnos.

Las aportaciones de Pinheiro (1994), en la década de los noventa ya determinaban que en términos académicos, el estudiante necesitaba nuevos desafíos hasta el momento no contemplados, atendiendo al contexto donde crecen. Loureiro (2012) incide en esta idea expresando que hay que situar al estudiante delante de retos cada vez más complejos, en relación a su entorno social y familiar. En términos profesionales comienzan, en esta etapa, con sus primeras experiencias laborales integrándose en un mundo mediante nuevos roles y estilos de vida. En este nuevo periodo se producen cambios a todos los niveles, su capacitación para afrontarlos va a ser fundamental.

Ante esta complejidad es importante ir tejiendo durante todo el periodo formativo una orientación académica y profesional ajustada al colectivo, fase a fase, para prepararles en el momento de la transición al mercado de trabajo. El acercamiento al colectivo estudiantil consiste en entenderlos, conocer su contexto, comprender su realidad y su tipología, entre otros elementos, para guiarles y orientarlos.

La esencia está en entender el proceso de inserción socio-profesional como síntesis del proceso de integración de las cohortes de jóvenes en las distintas instituciones participativas de la sociedad y el proceso de crecimiento individual, dando un salto cualitativo en el marco amplio de desarrollo de la carrera. Uno de los desafíos de la investigación del desarrollo de la carrera juvenil es la distinta atribución que se le da al concepto.



### 2.1.3. Estudios sobre la transición universitaria

A lo largo de los años varias disciplinas, desde la economía, la sociología y la psicología, entre otras, han empezado a incidir en el estudio de la transición desde la universidad al mercado de trabajo, motivada por las dificultades de empleo con el que se encuentra este colectivo, así como por la creciente complejidad de esta transición. En este apartado se recogen algunas de las investigaciones, tanto del ámbito internacional como nacional, con la idea de poder presentar varias de ellas, además de mostrar qué objetivos enmarcan y qué aportan al fenómeno. Estos estudios, señalan Figuera y Vivas (2001), traen consigo un valor añadido en la relación de la universidad con los diferentes agentes implicados en el mercado de trabajo.

Del ámbito internacional se recogen a continuación algunas de las diversas investigaciones de los últimos años. No se pretende hacer un recorrido exhaustivo sino presentar algunos de los estudios referentes de mayor impacto que representen al conjunto de proyectos.

Uno de los primeros organismos a destacar es la OCDE (1998; 2013), ya que esta entidad impulsa estudios comparados sobre la problemática transición-inserción de los graduados universitarios. Desde el siglo pasado la OCDE ha atendido a las circunstancias que han afectado a la educación superior, y ha propiciado estudios para conocer el funcionamiento del sistema educativo, los cambios producidos por el mercado de trabajo y la información sobre los nuevos retos en los procesos de transición. A partir de los datos obtenidos se puede conocer mejor la expansión de la educación y los resultados educativos, los beneficios sociales y económicos de la educación, la financiación de la educación, y el entorno de los centros educativos y el aprendizaje.

Existen otras iniciativas a nivel europeo, con la idea de aportar datos comparables para los países participantes en la Unión Europea y describir así la situación laboral de los egresados, conociendo, entre otras cosas, qué papel juegan las competencias en la inserción. Dos de los estudios más relevantes fueron los contenidos en el proyecto CHEERS (*Career after Higher Education: a European Research Study*) en 1997 para conocer aspectos relativos a los cambios dentro de las carreras, haciendo comparaciones a nivel regional e indagando en aspectos referentes a la movilidad laboral, la motivación y la satisfacción en el trabajo. Participaron universidades de Alemania, Noruega, Austria, Reino Unido, Suecia, Holanda, Francia, Italia, Finlandia, República Checa, Japón y España, a través de una macro-encuesta realizada a 40.000 graduados. El estudio se repitió en 2007 con los mismos países y una muestra similar. E incluso, investigadores como Teichler, han replicado el proyecto CHEERS a nivel internacional con la finalidad de conocer la inserción de los egresados de diferentes universidades a través de la participación de varios países europeos, Japón, Argentina y Uruguay.

Existen iniciativas individuales de ámbito nacional dirigidas al seguimiento de los egresados por todo el territorio. En este sentido es destacable la labor del observatorio de inserción

laboral de la Universidad de Bolonia (Italia) llamado Almalaurea<sup>3</sup> que recoge datos al año y a los tres años sobre la calidad de las primeras inserciones de sus egresados. La finalidad es obtener información referente a la ocupación, tiempo entre la obtención del título y el trabajo, tipología del trabajo y otras características en relación a los primeros momentos en el mercado de trabajo. El portal francés de enseñanza superior e investigación cuenta con datos sobre la inserción profesional de sus universitarios a partir de una encuesta nacional que estudió seis indicadores: la tasa de inserción, la proporción de empleos relacionado con la formación, el porcentaje de empleo estable, la proporción de empleos a tiempo completo y el salario mensual neto de los empleados a tiempo completo.

Entre las iniciativas individuales, el Reino Unido es pionero en estas investigaciones así como en el establecimiento de un sistema continuado de información. En 1987 Boys y Kirkland iniciaron estudios sobre la transición de los titulados universitarios al mercado de trabajo, incidiendo en variables como el nivel de desempleo de los egresados. En este estudio participaron 1.584 titulados a los seis meses de acabar los estudios y se halló que el desempleo se situaba alrededor del 13%, siendo las titulaciones de Derecho, Ingeniería y Comercio los que mejores resultados obtuvieron con una inserción mayor que la media.

Algunos de los estudios realizados se han llevado a cabo en el marco de la colaboración entre países, como el elaborado por Murdoch, Paul y Zanzala en 2000, a través de una investigación que arrojó resultados relevantes tras analizar el efecto de la calidad de las instituciones de educación superior en el empleo de los jóvenes. El estudio se realizó con información procedente de las bases de datos institucionales con egresados: a los dos años en el caso de Francia y a los seis meses de acabar para Reino Unido. Uno de los resultados más significativos fue demostrar que aquellas personas procedentes de universidades más selectas adquirirían mejores empleos y en menos tiempo.

Ryan (2001) realizó un estudio entre jóvenes egresados de universidades de Estados Unidos, Japón, Suecia, Alemania, Francia, Países Bajos y Reino Unido analizando la influencia de las diferentes políticas educativas y de empleo iniciadas por estos países. Kalter y Kogan (2002) realizaron estudios entre Bélgica y España con el objetivo de conocer las desigualdades étnicas en la inserción de universitarios.

En relación al ámbito nacional, se presentan a continuación, algunas de las investigaciones que más datos han aportado en los últimos tiempos al fenómeno de la inserción de los titulados universitarios. Hay que señalar que a nivel local o propio de cada universidad, a lo largo de los años se han realizado muchos estudios. No se entrará a detallarlos; sólo a modo de ejemplo recordaremos que algunos de los más significativos por su aporte han sido: los de la Universidad de Barcelona, potenciados desde el Gabinete de Evaluación e Innovación Universitaria (GAIU) y posteriormente por el equipo TRALS (Transiciones Académicas y

---

<sup>3</sup> Más información <https://www.almalaurea.it/es>

Laborales), la Universidad Autónoma de Madrid realizando el seguimiento de egresados desde 1996 hasta la actualidad de manera periódica, la Universidad de Huelva que desde 2003 también ha venido haciendo estudios, y los estudios pioneros de la Universidad de León, la Universidad de la Laguna o la Universidad de Murcia son otros de los ejemplos de universidad por su antigüedad en el análisis de la temática.

También las Comunidades Autónomas han manifestado su preocupación. Cataluña ha sido pionera desde *l'Agència de la Qualitat Universitària de Catalunya* (AQU) en la realización de estudios de inserción de los egresados a los tres años de finalización de la formación<sup>4</sup>. Hay que destacar otras iniciativas como *l'Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia* (ACSUG) que a partir del 2001 comenzó a realizar estudios de la integración en el mercado laboral con la finalidad de apoyar a las instituciones universitarias, aportando resultados que, por su naturaleza, contribuyen al diseño de estrategias para la revisión y mejora de la calidad de la oferta universitaria, minimizando las distancias entre los objetivos de aprendizaje y los requerimientos profesionales y de empleabilidad. El País Vasco a través del portal LANBIDE que realiza estudios cada tres años de egresados de las universidades aportando una información amplia y relevante sobre la realidad de sus universitarios. Y otras agencias de calidad de las comunidades autónomas, por ejemplo la Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón.

A nivel del territorio nacional, en el año 2004 la ANECA inicia estudios de inserción con la idea de obtener datos sobre los titulados universitarios. Esta iniciativa supuso, en un primer momento, un gran esfuerzo metodológico ya que obligó a su acuerdo y consenso para poder obtener información comparable a nivel nacional. Este primer estudio se centró en los titulados de la promoción 2000 y abarcó 140 titulaciones de 29 universidades.

Existen, además, instituciones privadas o entidades que realizan estudios puntuales para el contexto universitario. Accenture (2005) realizó una investigación para conocer las interrelaciones que se establecen entre la universidad y el mercado laboral indagando, en concreto, el cumplimiento de las expectativas previas a la finalización de la formación. La Fundación CYD (Conocimiento y Desarrollo) en 2010 realizó un estudio para conocer la inserción de 10.000 personas tituladas en 2006 en el País Vasco, aportando datos contextuales para la propia intervención. El Observatorio de Innovación en el Empleo<sup>5</sup> (OIE) en 2014 ha propiciado un informe sobre la transición al empleo de los jóvenes españoles con el objetivo de conocer las sensaciones de los estudiantes al final de los estudios en relación al empleo, sus estrategias de inserción y la percepción de las competencias transversales demandadas en el mercado laboral. Han participado un total de 333 estudiantes de universidad, 100 de formación profesional y 79 empresas. El Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios<sup>6</sup> (OEEU) ha nacido con la filosofía de centralizar la recogida de datos de inserción laboral procedente de comunidades autónomas y universidades bajo las directrices

---

<sup>4</sup> Y que en esta investigación se analiza en el capítulo quinto.

<sup>5</sup> Más información disponible en <http://www.oie.es/>

<sup>6</sup> Más información disponible en <http://oeeu.org/>

que marca la UNESCO, con la misión de contribuir al diseño de medidas que mejoren la empleabilidad y el empleo de los universitarios en España.

En el caso específico de Cataluña, objeto de este estudio, se destaca la labor de la AQU ya que ha sido capaz de llegar al consenso, haciendo participe a universidades e instituciones, sobre los criterios para analizar la inserción de los graduados y la calidad de la misma. Desde 2001 se vienen realizando estudios periódicos sobre graduados universitarios y hasta el momento se han llevado a cabo cinco con egresados a los tres años de acabar la formación (diplomaturas y licenciaturas). Dada la naturaleza de la encuesta se pueden realizar análisis que permiten comparar la evolución de la inserción. Puntualmente se han propiciado estudios de egresados de másteres y doctorado. En la actualidad el proyecto se cierra con un estudio dirigido a conocer el proceso de inserción desde la perspectiva de los empleadores.

En última instancia se destacan los estudios que realizan investigadores propios, ya sea por deseo expreso de alguna institución o por estar inmersos en grupos de investigación preocupados por estas temáticas. Estudios con enfoques cuantitativo, cualitativo o complementario indistintamente.

El equipo GRET<sup>7</sup> (*Grup de Recerca d'Educació i Treball*) comenzó en la época de los noventa a estudiar los procesos de inserción; Masjuan, Vivas, Troiano y Zaldivar (1996) indagaron en el proceso de titulados universitarios a través de un conjunto de valoraciones sobre la formación que recibieron en la universidad para el territorio catalán. El estudio se realizó a través de encuestas específicas a graduados de distintas titulaciones de universidades catalanas tres años después de acabar sus estudios. Las promociones analizadas fueron las comprendidas entre 1986 y 1989 y el tamaño muestral total fue de 2.000 individuos. Se analizaron los itinerarios educativos, su primera inserción profesional, itinerarios de su situación profesional y ocupacional así como el estudio de determinados aspectos relacionados con su opinión sobre los estudios realizados y el trabajo desempeñado. Entre sus últimos proyectos destacan "Especialidad de formación, especialidad de empleo y resultados de inserción (ESFOREM)" entre 2006 y 2009, "Escuela-Trabajo e Inclusión Social de los Jóvenes" a partir de 2007 hasta 2010 y "Los Itinerarios universitarios, equidad y movilidad ocupacional – ITUNEQMO" finalizado en 2013.

El equipo de investigación TRALS<sup>8</sup> referenciado con anterioridad lleva más de dos décadas estudiando la transición al mercado de trabajo de estudiantes universitarios. Algunos de estos proyectos son: "Un nou projecte a la convergència europea en el camp de l'educació social: apropament a les trajectòries acadèmiques i laborals dels egressats" y "Els Químics de la Universitat de Barcelona: estudi d'inserció professional".

---

<sup>7</sup> Más información disponible en <http://grupsderecerca.uab.cat/gret/content/gret-grup-de-recerca-en-educaci%C3%B3-i-treball-o>

<sup>8</sup> Más información disponible en <http://www.ub.edu/trals/>

También son destacables las investigaciones capitaneadas por Enric Corominas, profesor emérito de la Universitat de Girona: “El acceso al mercado de trabajo de los titulados universitarios” y “Representaciones del profesorado universitario sobre la responsabilidad de los diversos agentes educativos en la preparación para la inserción laboral de los titulados”<sup>9</sup>.

## **2.2. Enfoques y factores de transición**

Para analizar el proceso de inserción laboral es conveniente adoptar un enfoque multidisciplinar dado la diversidad de factores que lo determinan. La sociología, la economía y la psicología han estudiado este proceso desde distintas perspectivas, aportando teorías parciales ante la imposibilidad de elaborar una macroteoría capaz de abarcar todo el proceso.

El acceso al empleo y al desarrollo de los itinerarios por los que discurre la vida activa, están impregnados por multitud de hechos y circunstancias imposibles de abarcar desde una única perspectiva teórica. Los planteamientos neoclásicos consideran las leyes del mercado como las determinantes del acceso al empleo, la Teoría del Capital Humano y las Teorías Credencialistas relacionan el nivel educativo con los logros laborales, las Teorías de la Correspondencia consideran la procedencia de clase determinante de las trayectorias académicas y profesionales, la Perspectiva Estructural del Mercado de Trabajo otorga importancia a la relación entre las estructuras existentes en el mercado de trabajo y los logros laborales, las Teorías de Base Individual, en que el sujeto es agente de su proceso de inserción laboral y los Modelos Integrales, que apuestan por una perspectiva multidisciplinar al implicar aspectos sociales e individuales a la hora de explicar los logros laborales; son teorías que quieren aproximarse a una explicación satisfactoria. Teorías, que en gran parte recogen y sintetizan Figuera (1996) y Martínez (2000) y que han servido de punto de partida.

A continuación se realiza un breve recorrido por las teorías que han incidido en la evolución del fenómeno de la transición. La finalidad es aportar una consecución sobre como las diferentes teorías, en momentos concretos, han propiciado un discurso para tratar la evolución del término y por ello no es cuestión de adentrarse en profundidad en cada enfoque sino ofrecer una síntesis.

Un primer bloque de teorías destaca el valor de la formación o las credenciales educativas.

La Teoría del Capital Humano (TCH) descrita por Becker (1964) y Schultz (1971) es considerada una teoría de corte neoclásico que defiende que los individuos son recompensados con buenos trabajos en consonancia con sus credenciales educativas (grados/títulos). La inversión estratégica en capital humano implica la realización de inversiones en títulos de

---

<sup>9</sup> Más información disponible en <http://www.udg.edu/tabid/7450/language/es-ES/default.aspx>

formación. Rodríguez, Prades y Basart (2007) señalan que algunos pueden hacerse con costo para el individuo y otros a disposición de los empleadores, siendo una decisión estratégica para expresar la liberación y selección entre alternativas en un punto dado de la carrera. King (2001) ya expresó esta idea para incidir en el propio valor de la teoría del capital humano. En este punto, la titulación es importante pero la socialización que ha recibido el individuo es fundamental para la adquisición de determinadas habilidades y destrezas que ha de utilizar en situaciones límites.

En cuanto a la Teoría Credencialista de Collins (1979; 1986), también de corte neoclásico, determina que la productividad se adquiere de la experiencia profesional, sin embargo, los méritos académicos son la principal moneda de cambio que explica los logros laborales. Rodríguez, Prades y Basart (2007) explican que la obtención de empleo y remuneración así como la ubicación del individuo en la estructura ocupacional está determinada por las diferencias de poder, estatus y capital de los individuos y de sus grupos sociales de referencia. Es, por lo tanto una teoría que alude a un modelo de sociedad meritocrática donde aborda el potencial personal (competencias específicas y transversales), las habilidades de gestión de la carrera (marketing y presentación) y las actitudes hacia la ocupación. En esta línea ya había surgido la Teoría del filtro y la señalización -la formación no tiene por qué significar mayor productividad, aunque el sistema educativo funcione como un sistema de selección de los mejores- (Arrow, 1973).

Otras teorías señalan la procedencia social del estudiante: como factor esencial. La Teoría de la Correspondencia, descrita por Bourdieu y Passeron (1967), se enmarca en la corriente marxista y parte de la idea de que el sistema educativo contribuye a la reproducción de las condiciones sociales del modelo productivo. La clase social determina la cantidad y tipo de educación, el tipo de trabajo y el nivel ocupacional. La Teoría del Logro del Estatus, de Blau y Duncan (1967), también de corte marxista, considera que la educación es un factor fundamental para el logro laboral, pero éste depende de la familia de origen. Por tanto, la educación es considerada como una variable intermediaria que trasmite la influencia de la familia en el logro ocupacional (Martínez, 2009).

Por último la Teoría del mercado dual de Piore (1969), está enmarcada en una perspectiva estructural u organizacional del mercado de trabajo. Considera que éste se divide en dos segmentos: primario y secundario. El primario compuesto por trabajos bien remunerados, estables, con posibilidades de producción y equidad; el secundario ofrece trabajo peor pagados, inestables y con pocas posibilidades de promoción. La ubicación de los trabajadores en un segmento u otro, está determinada por las características del puesto de trabajo en relación a la cualificación del trabajador. Asimismo, las habilidades, oportunidades y expectativas de adquirir educación formal están determinadas por la clase social.

Otras teorías son las que analizan los factores personales y la conducta del estudiante como elemento central del proceso de inserción y su logro. Estos modelos parten de un enfoque psicológico que explica la “conducta” de la persona en general y que se aplican, con posterioridad, al conjunto de ámbitos del individuo, como por ejemplo la inserción. Entre

estas teorías destacan los enfoques cognitivos como aquellos que más han aportado a la comprensión de la conducta de la persona en la transición al mercado de trabajo.

1) La Teoría cognitivo-transaccional de Lazarus y Folkman (1986), considera al sujeto como agente de su propia inserción laboral. Por lo tanto, puede adoptar dos tipos de estrategias: paliativas o dirigidas al problema. Dependerá de las expectativas generadas por la información del contexto y la relación con sus aspectos individuales (autoestima, experiencias previas, soporte social e identidad vocacional).

2) El enfoque cognitivo-conductual, centrado en los postulados de la Teoría cognitiva de Bandura (1977) en que la capacidad de logro es importante a la hora de analizar la conducta. Se basa en las conductas de autoeficacia -juicios del individuo sobre sus propias capacidades-, en base a las que organizará y ejecutará sus actos, que tienen como base el proceso de socialización y resocialización que experimentan a partir de sus estímulos (Carretero, 1985).

Es un tópico decir que es una enorme complejidad de factores los que influyen en el proceso de transición: por un lado, la persona que busca trabajo con sus elecciones, sus estrategias de planificación y de búsqueda de trabajo y, por otro, los procesos de selección del mismo mercado laboral. Entran en juego los factores personales condicionados por el propio currículum académico, las características personales y los factores contextuales mediatizados por el soporte social, además de la continuidad y coherencia de los entornos en los que transita la persona (Figuera y Torrado, 2013).

Los modelos integrales como el de Blanch (1990), Figuera (1996) o Montané (1990) consideran que estos tres grupos de teorías no son, incompatibles. Porque –dicen- el proceso de inserción profesional es complejo y en el entran en juego una serie de factores personales y contextuales en el curso de la transición e inserción profesional. Las investigaciones han puesto de relieve la necesidad de considerar esta interrelación de factores contextuales y personales desde diversos planos de actuación. En el caso de estudiantes universitarios, el modelo de inserción profesional presentado por Figuera (1996) es un referente para explicar el proceso.



**Figura 1. Modelo de inserción profesional de Figuera (1996)**

Como se ha apuntado antes el modelo parte de la idea de que la inserción de los universitarios responde a una interacción compleja de factores situados en diferente nivel (Figuera, 1996; Rodríguez, Álvarez, Figuera y Rodríguez, 2009). El primer nivel es el macrocontexto, en él se incluye los factores que pueden afectar a un contingente amplio de universitarios y que explican las variaciones en la demanda de estos graduados en un tiempo concreto y en un contexto geográfico determinado. En ese primer nivel, por ejemplo, se habla de las condiciones objetivas que facilitan o interfieren el acceso a la ocupación de los graduados; también hace referencia a los factores socioestructurales (volumen y características de los graduados y la situación del mercado de trabajo). Estos factores son difíciles de controlar para una persona, pero es importante conocerlos con el fin de ajustar adecuadamente las decisiones y las estrategias de inserción.

La calidad del puesto viene en ocasiones influida por factores contextuales, marcando los propios límites de la misma e incidiendo en el mundo del trabajo, lo que dificulta o potencia la entrada de los titulados en el mundo laboral. Actualmente se vive una de las recesiones más importantes de los últimos años, afectando negativamente, a la inserción profesional de los graduados españoles (MECD, 2014). En sectores cuyo principal empleador es la administración pública, los importantes recortes en los presupuestos de los últimos años han



afectado la calidad de ciertas profesiones como la Pedagogía. Precisamente el sector educativo y el social han sido uno de los más afectados.

Taveira (2013) señala que debido a la última crisis financiera y económica, el enfoque sobre los fenómenos del desempleo y del empleo está sufriendo modificaciones y constantes variaciones. Las prioridades son ahora poder ayudar a la gente a mantener sus puestos de trabajo, invertir en el desarrollo de su potencial humano -aumentar y reconocer las cualificaciones profesionales- y apoyar a todos los trabajadores que perdieron sus empleos y con ello su estatus social y económico.

Además, en estas situaciones, las empresas piden pluses de formación para la contratación y los recién titulados ven poca salida en el mundo laboral; este hecho ha propiciado que el graduado decida continuar con la formación; ésta podría ser una de las razones por las cuales los másteres y postgrados han incrementado el número de alumnos en sus aulas. Estas comprobaciones inician la reflexión sobre cómo esta nueva realidad puede afectar a la transición del alumnado universitario. Además, estas dificultades inciden en las decisiones sobre el empleo, acelerando, en ocasiones, la transición al trabajo, aun siendo empleos poco cualificados o menos relacionados con sus estudios; o bien a conservar el trabajo desarrollado durante la carrera, tendencias ya detectadas en los estudios de inserción de los años 90, que van al alza (Figuera, 1994; Homs, 1991; Masjuan, Vivas, Troiano y Zaldívar, 1996).

Informes como el de la AQU (2005), advierten que la inserción depende en buena parte de la actividad económica y de las políticas de empleo, correspondiéndole a la universidad el valor de formar en base a un perfil que responda a las competencias y las calificaciones demandadas en el mercado laboral. Rodríguez, Prades y Basart (2007) refuerzan esta idea cuando comentan que para que la universidad no se convierta en un mero proveedor de titulados, cien por cien operativos que lleven a cabo un trabajo específico, habría que pertrecharlos con una base suficiente de conocimientos e incentivarlos a desarrollar su capacidad de formación continuada. Además, otras agencias en esta línea, como la Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid, ACAP (2006), explicitaron, en su estudio sobre los servicios de prácticas y empleo de las universidades de la Comunidad de Madrid, que la empleabilidad no debe ser el único aspecto a considerar en las titulaciones, ya que una enseñanza centrada en el estudiante significa también una enseñanza integrada en valores humanísticos. Se entra en el eterno debate entre educación y trabajo del que surgen diferentes teorías con un marco de base económica, sociológica y/o cognitiva que han procurado explicar el binomio educación superior y trabajo y el valor de la formación desde esa dualidad.

Además, hay que considerar el peso de los factores que están condicionados por el hecho de que el mercado de trabajo no es uniforme, de manera que sus variaciones afectan por igual a todos los niveles. Más allá de las variaciones geográficas o de la existencia de mercados de trabajo globales, el mercado de trabajo cualificado está segmentado en dos (Tarsh, 1988):

- El mercado de trabajo cerrado, no competitivo, que requiere la acreditación específica de titulación (por ejemplo, médicos o maestros).
- El mercado de trabajo abierto, representado por sectores susceptibles de reclutar una amplia gama de profesionales de formación diferente o de campos afines (por ejemplo, pedagogos o educadores ambientales).

Aun así la transición de la universidad al mercado de trabajo depende de la existencia de un contexto social de oportunidades generadas en el nivel macro y mediatizadas por el valor del título y/o nivel formativo en el contexto laboral; pero más allá de esta circunstancia, las conclusiones obtenidas por la investigación en este ámbito confirman que la persona contribuye con sus acciones y actitudes y es, en parte, agente de su inserción y no sólo paciente de los condicionamientos externos (situación del mercado laboral). Entran en juego los factores del microcontexto señalados en el modelo de Figuera (ver Figura 1).

El microcontexto, parafraseando las palabras de Figuera (1996) y Rodríguez et al. (2009), es el lugar donde convergen la persona que busca una ocupación y su empleador. Es el escenario inmediato de las conductas de inserción en el que se dan las variables personales (actitudes, aspiraciones y expectativas sobre el mercado de trabajo); las estrategias de la persona, por un lado, y, por otro, las estrategias de reclutamiento (vías de oferta de trabajo) y selección (criterios y factores de contratación) por parte de las empresas que buscan graduados.

Y por ello, la formación que desde la universidad se le confiera al estudiante es esencial (Rodríguez, Prades y Basart, 2007). El hilo conductor de la calidad de la formación universitaria es el plan de estudios, su orientación, su dimensión práctica y las oportunidades de contacto pre-profesional (prácticas externas o *prácticum*) que ofrecen, configurando el conjunto de oportunidades de aprendizaje, no sólo las competencias específicas asociadas a los ámbitos disciplinarios, sino buena parte de las competencias para la gestión de la carrera; elementos que van a determinar la capacidad de actuación del propio graduado.

Ahora bien y para concluir con este apartado, los diferentes estudios que han relacionado las características individuales y su conducta con el desarrollo profesional tienden a centrarse en una serie de características (autoestima, inteligencia, autoeficacia y locus de control), atributos sobre los cuales los servicios de orientación o la misma persona pueden influir. Este discurso está en consonancia con los postulados de la empleabilidad en relación con aquellas competencias que las personas controlan y que, por tanto, pueden ser objeto de actividades formativas para desarrollarlas, haciendo referencias a las competencias personales relacionadas con la gestión del proyecto profesional y las propias de la búsqueda de trabajo. Características que van a determinar el rol que ejerza la persona sobre la gestión de su carrera (Ballout, 2007).

Se concluye que la inserción laboral habría que analizarla como el producto de la interacción de todo un conjunto de factores ambientales e individuales, ya que un título universitario por sí mismo, no significa acceso al empleo (Martínez, 2009). La inserción de los universitarios en el mercado de trabajo es producto de la interrelación de múltiples factores. El contexto económico y social es un primer nivel a tener presente, ya que oferta y demanda de titulados vienen en buena medida determinadas por éste. Un segundo nivel es el título obtenido, puesto que existen titulaciones con mayores probabilidades de acceso al mercado laboral, como justifican los diferentes estudios y, por último, las características personales o factores internos como la iniciativa, el dinamismo, la capacidad de trabajo en grupo, la capacidad de relación y la responsabilidad que juegan un papel esencial en este complejo proceso.

### **2.3. Análisis de transición desde la universidad**

La educación de adultos ha devenido en un tema importante para muchas sociedades occidentales, debido a los procesos de cambios vividos en los últimos años (Kilpi-Jakonen, Kosyakova, Stenberg, Vono de Vilhena y Blossfeld, 2012; OCDE, 2012; 2006). Estos cambios se ven intensificados por el mundo globalizado en el que habitamos y por el nuevo paradigma del mercado de trabajo. En la actualidad no se debe únicamente formar a los universitarios en una serie de competencias, sino que se les debe inculcar el desarrollo de la carrera a lo largo de la vida. Es la forma más eficaz para mantenerlos en el mercado laboral ya que la falta de perspectiva laboral clara puede propiciar menos oportunidades en el mercado de trabajo a lo largo de la trayectoria profesional (Shavit y Müller, 1998).

La etapa de finalización de los estudios universitarios y la transición al mercado laboral constituye un momento especialmente crítico para los estudiantes. La rápida transformación de la sociedad y la necesidad de responder a los cambios del mercado de trabajo hacen de la formación inicial el pasaporte de salida, no sólo al mundo profesional sino en el avance en el ascenso social (ANECA, 2009). Es un momento, éste, donde los jóvenes (mayoría en la formación inicial universitaria) se ven, a sí mismos, en la tesitura de ponerse a prueba en el contexto laboral, un contexto que en general es poco o nada transparente. El problema no sólo es “si encontraré trabajo”, o “cómo buscarlo”, sino “si seré capaz de funcionar de manera efectiva en el entorno laboral” y “si la imagen se corresponde con la realidad”. Está en juego la construcción de una identidad laboral y el desarrollo de ciertas habilidades (gestión intrapersonal e interpersonal) para ir alcanzando la autoestima que se necesita para considerarse profesional.

La educación en este sentido es indispensable con el consenso de expertos, políticos, formadores, orientadores, entre otros agentes como estrategia de supervivencia en el contexto de la era actual. Pero si la persona no asume un papel activo, lidera su desarrollo y asume el control de sus trayectorias puede perderse en el camino de su implementación.

Para estudiar el desarrollo de la carrera en profundidad conviene conocer los pasos que se han de seguir para ingresar en el sistema productivo. En la actualidad son menos las oportunidades que se les presentan a los jóvenes universitarios por lo que iniciarles en la exploración del mundo laboral va a ser fundamental para su posterior desarrollo profesional. Es un reto y una necesidad seguir indagando sobre los inicios, el proceso y el producto de la transición desde la universidad al mercado de trabajo, para, a partir de ahí, profundizar en su evolución. Una evolución que con el nuevo paradigma del trabajo se presenta cambiante, ambivalente y turbulenta.

### 2.3.1. El inicio de la transición

El primer problema al tratar de estudiar la transición del estudiante hacia el mundo del trabajo es delimitar cuándo se produce. La realidad universitaria actual permite identificar -y así lo hacen los autores en relación a la combinación estudio-trabajo- la coexistencia de tres tipologías básicas de estudiantes que podrían representar patrones un tanto diferentes de inserción socio-profesional. Esta inserción varía en función de las tipologías; entre otros, Figuera, Dorio y Torrado (2007, p.190) agrupan la realidad de las aulas para el contexto catalán:

- El estudiante a “tiempo completo”: incluye aquellos alumnos cuyo rol principal a lo largo de la carrera es el de ser estudiante. El final de su trayectoria académica conlleva el inicio de la transición al mundo laboral.
- El “estudiante” trabajador: es el estudiante que combina el estudio y el trabajo de una manera equilibrada. Desempeña un trabajo formalizado a tiempo parcial, que en algunos casos representa el inicio de la trayectoria profesional, ya que el trabajo está relacionada en parte o totalmente con los estudios en curso. En otros casos, la realización de la actividad laboral tiene una finalidad meramente económica.
- Finalmente, la tercera tipología se refiere al “trabajador” estudiante, que tiene como rol principal el de trabajar. En caso de que el trabajo esté relacionado con los estudios cursados, su finalidad es la ampliación de la formación. La inserción en el mercado de trabajo se produce antes o durante la trayectoria académica y la obtención del título implicará un nuevo grado en su carrera profesional. Cuando el trabajo no tiene ninguna relación con los estudios cursados, los estudios comportan un cambio de dirección de la trayectoria laboral.

Varios estudios en la década de los años ochenta y noventa en nuestro país constataron que la distribución de este perfil de estudiantes varía según las carreras, el estatus socioeconómico y el género y presentan cierta evolución a lo largo de la trayectoria académica. Figuera (1996) ya señaló que al inicio de las carreras predomina el estudiante a

tiempo completo y durante la formación académica se produce un desplazamiento hacia el perfil de estudiantes trabajadores a tiempo parcial y de trabajadores a tiempo completo que relegan su formación universitaria a un segundo plano. No se puede generalizar esta clasificación pero sí puede servir como punto de partida.

Van Hoof y Dronkers (1980) hablan de un modelo flexible donde se pueda dar cabida a los distintos perfiles de estudiantes mejorando la correspondencia entre educación y mercado de trabajo. Si se atiende a este modelo, hay que ser conscientes del grado de flexibilidad que realmente han adquirido los títulos a lo largo del proceso educativo.

La tesis doctoral de O'Regan (2009) para el contexto británico halló cuatro tipologías de estudiantes atendiendo al cómo enfocar su proceso formativo en relación a la transición hacia su futuro profesional. Los resultados revelaron: a) los estudiantes orientados al instrumentalismo, estaban comprometidos con su experiencia académica, desarrollaron diversas ideas sobre su carrera, se acercaron a la toma de decisiones de la carrera, y fueron construyendo diferentes futuros profesionales; b) los introspectivos, estaban demasiado estresados como para pensar en el futuro. Presentaban niveles significativos de ansiedad y, a menudo, dificultades para hacer frente al presente; c) los orientados al aprendizaje, por el contrario, llegaron a la universidad para adquirir experiencia, experiencia académica en particular y no se preocupaban por tomar decisiones en relación a la carrera. Querían seguir aprendiendo y no estaban demasiado angustiados por su desarrollo profesional; y d) los orientados en la duda, estaban únicamente centrados en el presente. Mucho antes, en el año 1995, Cohen, Kessler y Gordon realizaron un estudio con estudiantes universitarios y encontraron resultados similares.

Borghans y De Grip (1999) se planteaban si era necesario contar con una educación más amplia y una educación más especializada, no tanto entrando a detallar el perfil de estudiantes sino mencionando la finalidad propia de la formación. Para conseguir flexibilidad en el mercado laboral, es necesario propiciar una formación más amplia. Si dirigimos la formación hacia una vertiente más especializada podremos aumentar la productividad a corto plazo, pero, dependeremos demasiado del desarrollo en la demanda de trabajo. Es necesario un equilibrio óptimo entre las dos ideas expuestas para mantener la flexibilidad y propiciar productividad, para incidir en la mejora de la empleabilidad.

En definitiva, ejemplos que muestran otras posibilidades ya sean referidas a la formación que se pretende ofrecer, al conocimiento previo de los estudiantes y/o las expectativas con la formación o a las tipologías relacionadas directamente con el mercado de trabajo.

### 2.3.2. El proceso de la transición

En la transición del universitario al mercado de trabajo se dan una serie de variables a considerar en el desarrollo individual que no siempre implican el logro de una situación estable. Hay que atender a la duración de la transición o al tiempo transcurrido en el logro de un trabajo, así como las características de las trayectorias (continuadas o no) y los canales que vinculan la inserción profesional.

La velocidad o tiempo de acceso es un término volátil y complejo que comporta muchas acepciones; es decir, aun considerando la obtención del título como el pasaporte de salida a la inserción de un graduado, muchas personas acceden al campo profesional antes de finalizar los estudios; en ocasiones con contratos relacionados con la carrera y en otras ocasiones sin relación alguna. Además, esta velocidad está condicionada por recesiones económicas que pueda vivir el país (Figuera, 1996; Walter, 2005). Hay que considerar el tiempo que el estudiante necesita para percibir e interpretar los signos de un mercado de trabajo imperfecto, signos que condicionan el acceso particular de cada carrera, la tipología de estudiantes -como se ha apuntado- o las características culturales de un país (Mungaray, 2001).

Se concluye que el tiempo transcurrido desde que el estudiante obtiene el título hasta que encuentra el primer empleo es determinante para explicar cómo se ha dado la transición al mundo laboral, teniendo en cuenta las expectativas de inserción, los intereses y las elecciones laborales de la persona. Elementos que van a determinar la trayectoria posterior.

Otra de las variables que se tienen en cuenta a la hora de valorar el proceso de la transición del estudiante, es la vía que canaliza la inserción. Esta variable es importante para que la universidad conozca cómo debe actuar, es decir, cuál ha de ser el camino que debe seguir para ayudar al alumnado en la transición al mundo laboral, propiciando recursos y herramientas de orientación y asesoramiento.

La etapa de finalización de los estudios universitarios constituye un momento especialmente crítico para los estudiantes. La dificultad de orientarse para encontrar caminos de acceso a un mercado laboral cualificado queda agravada por diferentes factores, entre los cuales destacan la falta de transparencia del mismo mercado laboral, la diversidad o falta de homogeneidad en las políticas de reclutamiento y selección y la falta de correspondencia entre el perfil adquirido en la universidad y el demandado en el mercado de trabajo (Rodríguez et al., 2009). Las decisiones y las estrategias que utilicen los graduados estarán condicionados, en parte, por la claridad de la información de que se dispone, tanto a nivel general sobre las fluctuaciones del mercado de trabajo como a un nivel cercano y específico, como son las características propias del mercado laboral para su ámbito profesional (Salas, 2003).

En cuanto a la realidad de las universidades catalanas se puede decir que las vías que canalizan la inserción han quedado recogidas a través de los datos que proceden de la Encuesta Catalana de Inserción de Graduados. Figuera, Dorio y Torrado (2007) valoran la situación de los estudiantes en la primera década de los 2000:

- La red de contactos personales se consolida como primer medio de acceso al trabajo, independientemente del ámbito disciplinario; este hecho aparece, además, como una constante en los estudios de inserción conducidos en los diferentes contextos de inserción de los graduados en todas las áreas de estudio, fundamentalmente en el sector privado. A lo largo de los años los estudios de inserción realizados por la AQU para el contexto catalán<sup>10</sup>, señalan la importancia de esta vía de inserción, alcanzando en el estudio del 2011 el 30%. En esta dirección apuntaba García-Montalvo (2001; 2007) quien detectó que esta vía se consolidaba como el primer canal de inserción. Los estudios de Rodríguez, Prades, Bernáldez y Sánchez (2010) y Figuera, Dorio y Torrado (2007) concluyen que la red social de amigos y conocidos es la vía de acceso más importante para incorporarse al mundo del trabajo. En esta dirección apuntaban los hallazgos de Brennan, Johnston, Littlele, Shah y Woodleley (2001) al descubrirse que el 81% de los graduados opinaban que los *personality factors* fueron determinantes a los ojos de sus empleadores.
- La prensa, segunda vía en importancia para la promoción que accedió al mercado de trabajo en 1997, ha perdido, en el transcurso de cuatro años, dos posiciones (diez puntos porcentuales menos). Actualmente, en uno de los últimos estudios llevado a cabo por la AQU (2008) a egresados de la promoción del 2004, la prensa ha sido relegada a las últimas posiciones, como vía de acceso en la inserción del universitario, ocupando tan sólo un 8% de uso. Y en el 2011 se considera una vía residual. La pérdida de su valor global es un indicador de los cambios profundos en los sistemas de intermediación en el acceso al mercado cualificado, adquiriendo este valor la red internet, como alternativa a los mecanismos de funcionamiento de las vías tradicionales.
- En cambio Internet es un medio que año a año ha ido adquiriendo relevancia e importancia como herramienta para posibilitar la entrada al mercado de trabajo. Es importante remarcar el avance a lo largo de los años. Desde que la AQU iniciara estudios de inserción para el conjunto de universidades en el contexto catalán, se ha pasado del 0,3% para el año 2001 hasta el 18,93 en el año 2011. Durante esta década se ha vivido un cambio globalizado en relación al uso de las nuevas tecnologías, que para el caso de internet, estudios como el de Bartram (2000) y Hausdorf y Duncan (2004) ya determinaron que la flexibilidad de su uso, efectividad, rapidez y variedad de opciones y funciones que presenta iban a revolucionar la manera de comunicarse y

---

<sup>10</sup> Objeto de estudio de esta tesis.

las relaciones a muchos niveles, y por supuesto, las relaciones laborales no podían quedar exentas de esta transformación.

- La baja influencia de entidades como el *Servei d'Ocupació Català* (SOC), o las Empresas de Trabajo Temporal (ETT) confirman que el acceso al mercado cualificado tiene connotaciones propias.
- Los cambios configuran el valor en alza de dos tipos de medios: por una parte, las prácticas de estudio y por otra parte, la eficiencia de los servicios universitarios. En uno de los últimos estudios de la AQU (2008) aparece con fuerza este medio: la primera de las vías consigue un 10% de uso para la inserción y se mantiene en el estudio del 2011 y la segunda vía obtiene ya el 10,4% de importancia, manteniéndose en el estudio del 2011. En relación a las prácticas, el estudio realizado por Barbosa y Figuera (2005) determinó la importancia de esta vía para los empresarios ya que el alumnado se da a conocer y la empresa, así, observa a los futuros candidatos.
- Las empresas de selección tienen funcionamientos diferenciadores dependiendo del tipo de empresa (pequeña, media y grande) o del servicio que presta, u otras particularidades. Resaltan Figuera, Dorio y Torrado (2007) la importancia de las redes sociales de los mismos trabajadores para darse a conocer o de los otros ocupadores, aun existiendo otras fuentes. El trabajo realizado por Henkens, Remery y Schippers (2005) para el contexto holandés en el caso de trabajadores cualificados determinó la importancia de los procesos cíclicos: los trabajadores van rotando por empresas del mismo sector influenciados por la forma de búsqueda de personal y por los métodos utilizados. Este tipo de medios, en el caso de profesionales noveles, es más difícil por todas las variables que comporta.
- Por último, las oposiciones (representan inicialmente un 3% del total de graduados) o la creación de la propia empresa (0,8% en el primer trabajo) tienen, sin variaciones, un valor mínimo en el acceso a un primer trabajo y son canales más importantes para la promoción del profesional. Estudios de la AQU, ANECA o ALMALAUREA confirman esta realidad para el contexto catalán, español e internacional.

La situación económica ha incidido de manera importante en este aspecto, y a lo largo de los años los canales de inserción se han visto influidos por la situación del contexto. Ahora bien, tratándose de la universidad hay ciertas vías a considerar desde una perspectiva de diseño de actuaciones, ya que se destaca la importancia de los servicios de orientación o las prácticas de estudios como facilitadores de los procesos de transición para el estudiante. Además la importancia de los contactos personales como primera vía de inserción, pone de manifiesto que las universidades deben “jugar” con este dato para incidir en esta categoría. Es decir, actualmente se habla de la importancia del “Networking”<sup>11</sup> cuestión determinante para que

---

<sup>11</sup> Es una nueva herramienta de búsqueda y promoción de empleo, basada en las relaciones sociales, por la cual las personas con quienes te comunicas (compañeros, clientes, proveedores, amigos, familiares, entre otros) se



las universidades guíen al alumnado en su inserción. Otro asunto importante, es transmitir desde las titulaciones el espíritu emprendedor o las competencias relacionadas con la emprendeduría a sus estudiantes, ya que esa vía de acceso al mercado laboral casi no se contempla y, demasiado tarde, el alumnado “la prueba” en última instancia o como último recurso. Marques y Moreira (2011) muestran la importancia de ir introduciendo en el currículo del estudiante universitario competencias relacionadas con la emprendeduría, no para que tengan que crear una empresa u organización al salir de la universidad sino desde la perspectiva de potenciar la creatividad, la proactividad, la iniciativa, la crítica, entre otros elementos necesarios en el estudiante del siglo XXI como trabajadores del mundo global. En esta línea discurre la argumentación de Loureiro (2012).

### 2.3.3. El producto de la transición: ¿Cómo se entiende la calidad de la inserción?

En este último apartado se analiza un concepto fundamental: la calidad de la inserción; calidad que debe estar conectada con la satisfacción profesional y probablemente con el éxito que de ésta se derive (Baruch, 2004; Justiniano, 2006). El concepto ha ido evolucionando con el tiempo en la medida que su operativización ha incorporado o modificado elementos.

Este constructo está mediado por los cambios en la carrera profesional y las connotaciones que de ella se derivan. En un primer momento, el planteamiento de la carrera profesional ha estado próximo a los postulados de Schein (1971), que la definían como una secuencia lógica de pasajes o roles dentro de una organización. Veinte años después ha sido contemplada por Judge, Cable, Boudreau y Bretz (1995) y Baruch (2004) quienes la definen como el proceso de desarrollo de una persona trabajadora a lo largo de la experiencia y el trabajo en una organización o en más de una. De esta manera se aboga para que las teorías contemporáneas de la carrera profesional acomoden aspectos como la “movilidad interorganizacional” o la “necesidad de soporte extraorganizacional” en el conjunto de elementos considerados con anterioridad (Arthur, Khopova y Wilderomm, 2005). Esta situación hace que la propia calidad adherida a la carrera profesional también sufra modificaciones, ya que si ésta se hace más sutil, polivalente y compleja, también lo es determinar su calidad (Neave, 2001; Teichler, 2003).

Estos cambios en las tipologías de carrera profesional implican que la persona desempeñe un rol más predominante en el diseño de su futuro profesional, si bien este futuro está en una parte importante fuera de su control personal. En consecuencia, diversos trabajos señalan la

---

convierten a su vez en transmisores de información y fuente de información, en este caso canalizadores de tus necesidades laborales. Definición dada por el observatorio de la Universidad Miguel Hernández.

importancia de las cualidades personales, como la autoestima y el autoconocimiento (Patton, 2006), la tolerancia a la frustración o resiliencia (Barrett, 2004; Burchell, Nolan y Wichart, 1999; Luthans, Lunthans y Luthans, 2004) o la proactividad (Seibert, Crant y Kraimer, 1999; Van der Heijde y Van der Heijden, 2006) como elementos que pueden ayudar a “marcar la diferencia” y potenciar procesos de inserción.

Enmarcados en esta preocupación, estudiar la inserción de personas que acabaron sus estudios universitarios de primer ciclo requiere tomar en consideración sus trayectorias profesionales. La importancia de las etapas de desarrollo profesional de una persona, la edad y el tiempo de actividad laboral han promovido nuevas investigaciones desde la perspectiva de la psicología y la orientación profesional.

Hay que considerar cómo han evolucionado las investigaciones en torno al concepto de inserción, ya que los primeros estudios fueron encaminados al conocimiento de indicadores de inserción y oportunidad laboral. Inicialmente realizadas a los pocos meses de finalización de los estudios, las investigaciones posteriores han corroborado que el tiempo de espera adecuado está entre tres y cinco años para el análisis de la transición universidad-mercado de trabajo, ya que el factor tiempo cuenta mucho para obtener información relevante, objetiva y justa. A modo de ejemplo, la OCDE opta por el intervalo de cinco años, la AQU tres y Almalaura realiza estudios al año y a los tres años para poder disponer de datos comparables. Conviene tener en cuenta que este intervalo de tiempo debe ser considerado como un primer análisis, pero si el objetivo fuera conocer cómo ha sido la trayectoria y consolidación en el mercado laboral habrá que considerar otros años de ejercicio profesional (es el caso de esta investigación).

Aun así, los criterios para determinar si un graduado ha alcanzado su primera inserción profesional son difíciles de establecer, ya que dependen de los tiempos y de la legislación laboral. Para que se pueda hablar de inserción hace falta una situación relativamente estable de permanencia en la ocupación, trabajando para otros o para uno mismo, de manera que se consiga una autonomía económica con una probabilidad alta de mantenerla. Por ello el factor tiempo es significativo (Masjuan et al., 2002; Vicens, 1999).

La valoración de la calidad final de la transición incluye diferentes dimensiones: unas más objetivas, desde las condiciones laborales en las que se tiene en cuenta la estabilidad e ingresos, principalmente, pasando por la cualificación de la ocupación en relación a la complejidad, la autonomía y la especialización, hasta otras más subjetivas mediadas por la percepción que considera la satisfacción de la persona y la adquisición de expectativas en torno al rol profesional. Y por tanto, para entender el concepto de calidad hay que adentrarse en sus dimensiones que, estudio a estudio, han ido clarificando el término. Así, Figuera (1996) ya apuntaba tres grandes dimensiones a tener en cuenta en esta línea: la tarea desarrollada por el recién graduado, sus condiciones laborales y la satisfacción de la persona. La autora incidía en una serie de indicadores para esas dimensiones, que podrían arrojar información fidedigna sobre la calidad de la inserción: el contenido del trabajo, la categoría del puesto, la

duración y estabilidad laboral, las oportunidades de promoción, el nivel de ingresos, la satisfacción global y la consecución de los niveles de meta y el rendimiento profesional.

La situación actual puede parecer poco propicia para analizar la calidad de la trayectoria profesional de la población universitaria, sobre todo si el término éxito profesional constituye el referente común. No obstante, se puede ver o entender como una oportunidad para comprobar la fortaleza del nivel de estudios universitarios y afrontar situaciones de crisis ante la búsqueda de una ocupación.

Además, la calidad de la inserción se utiliza incluso como indicador de rendimiento de las instituciones universitarias. Ahora bien, el interés de ese dato es insuficiente si no se complementa con el conocimiento de cuáles son los trabajos que ejercen aquellos que lograron ocuparlos: ¿Dónde se colocan los graduados universitarios? ¿En qué sectores laborales y ramas profesionales se distribuyen las personas con formación universitaria, posteriormente a los primeros años de su salida al mundo laboral? ¿Cuál es la calidad de los puestos de trabajo que ocupan en relación a indicadores objetivos y subjetivos? Es importante atender con cuidado estos indicadores y ser cautelosos con su interpretación, de lo contrario, se podría caer en su perversión.

Actualmente algunos de estos indicadores, quizás no se puedan considerar dentro de la categoría de calidad de la inserción, dado que la incertidumbre laboral es un factor determinante que está condicionando muchos de los elementos tradicionales para medirla. Dicho de otro modo: la nueva realidad laboral está arrojando nuevas configuraciones.

Algunos de los indicadores que están mudando son la duración y estabilidad laboral, mediados por un nuevo entorno laboral, pueden considerarse determinantes para hablar de calidad, aunque, por supuesto, deben ser materia de reflexión en el momento de ofrecer una panorámica de la complejidad del mercado de trabajo. Otros de los indicadores que se ha visto transformado, en sintonía con los mencionados, es la retribución económica. Todos ellos, determinantes de las condiciones objetivas del mercado de trabajo.

A lo largo de los años, han aparecido publicaciones que plantean el problema de la medición de la calidad ocupacional. En ellas se resalta el valor en alza de las condiciones subjetivas del puesto de trabajo. A modo de ejemplo, es imposible decidir de manera objetiva si es mejor un trabajo temporal con un sueldo alto o un trabajo fijo con un sueldo inferior; depende, naturalmente, de las circunstancias particulares de la persona, de sus necesidades y aspiraciones, así como de otros elementos.

Y en este sentido, durante los últimos años, cada vez más han sido los autores que han empezado a posicionarse en sintonía con la propuesta de Figuera (1996); es el caso de Gamero (2003) cuando habla y reflexiona sobre la calidad laboral como un concepto multidimensional que requiere la integración de los aspectos objetivos y subjetivos, con vistas a lograr un conocimiento no sesgado de la situación real de trabajo que se podría

derivar de la consideración de estos aspectos por separado. En esta perspectiva se movía también Rodgers (1997, citado en Corominas, 2007) cuando proponía una lista con los principales componentes que habría que considerar a la hora de identificar un trabajo de calidad: salario, regularidad y fiabilidad del trabajo y de los ingresos, situación contractual, protección social, representación sindical, jornada laboral, intensidad del trabajo, riesgos laborales, autonomía y participación en las decisiones laborales y perspectivas de desarrollo.

Desde esta perspectiva se ha estado trabajando para ir ofreciendo una serie de indicadores más ajustados al contexto del mercado de trabajo actual. Por ejemplo, el grupo de investigación de Corominas (2007) habla de la evaluación de la calidad en cuanto a calidad de inserción, en base a los siguientes indicadores: tipo y duración del contrato, retribución, adecuación de la tarea al estudio universitario y satisfacción con la tarea en cuanto a la percepción con el contenido del trabajo, perspectivas de mejora y promoción, nivel de retribución y utilidad de los conocimientos en el puesto de trabajo. Esta clasificación de indicadores viene consensuada desde la propia comunidad científica como índice de calidad (Camelli, 2006; Humberto, Melis y González, 2003; Sehnbruch, 2003).

Sehnbruch (2003) y Corominas, Villas, Saurina y Fàbregas (2012) abordan la construcción de un índice que facilite la lectura y comprensión de la situación del mercado laboral cualificado, a todas aquellas personas que no necesariamente están familiarizadas con el análisis estadístico de la ocupación. Su análisis puede estimular el debate y facilitar la realización de estudios comparativos.

Analizando el índice propuesto, hay que aclarar que el concepto de satisfacción es proporcional a la capacidad que tienen las personas para implementar sus autoconceptos vocacionales en relación al trabajo que desempeñan. Ésta depende de su implementación, del tipo de ocupación, situación del trabajo, modo de vida y tipo de roles realizados a través de las experiencias y de su evaluación (Loureiro, 2012). Por lo tanto se incorporan en el término otros elementos tales como la personalidad, las relaciones personales, el reconocimiento y el prestigio, el soporte social, las condiciones ambientales de salud y seguridad, la protección social y el ejercicio de los derechos fundamentales (Organización Internacional del Trabajo, 2004; Seashore, 1974).

Tradicionalmente se analizaban sobre todo los criterios de naturaleza objetiva (Hall y Chandler, 2005). Pero hoy se consideran insuficientes y echamos mano de los de naturaleza subjetiva para comprender mejor el fenómeno. Por ello, ante esta nueva realidad deben surgir nuevos instrumentos de medida capaces de captar esta dualidad. Costa y Duarte (2011) propusieron un modelo con tres ejes: a) criterios objetivos, b) criterios subjetivos y c) desarrollo personal, en relación a la capacidad del individuo a desarrollar cada vez más tareas y funciones complejas. Esto es sólo una propuesta que sirve de ejemplo, pero lo que sí que se puede determinar es que en este momento los indicadores objetivos son insuficientes para medir la satisfacción con el trabajo (Arnold y Cohen, 2008).

Villar, Corominas y Saurina (2010) aconsejan contar con toda una serie de indicadores tanto cuantitativos como cualitativos, para conocer en profundidad cuál es la calidad de la inserción del estudiante universitario. Desde esta investigación se asume que en el estudio del concepto de la calidad se deben atender aspectos objetivos, pero sobre todo subjetivos, es decir, indicadores cualitativos como la adecuación de la tarea al tipo de estudio cursado, la satisfacción con la tarea y otros elementos, para poder concluir que el egresado ha finalizado su transición desde un plano holístico.

### **PARA CONCLUIR...**

La transición de la universidad al mercado de trabajo es en sí misma un proceso complejo que ha sido estudiada desde diversas disciplinas, con sus propias connotaciones, por su relevancia económica y social para los países. En este proceso inciden factores personales y contextuales que se entrelazan marcando el ritmo y el significado al propio concepto de transición.

La transición contextualizada en el binomio universidad-mercado de trabajo queda determinada por el medio en el que convergen temas de cualificación y características de la madurez personal, condicionados por la estructura formativa y laboral en el momento que se produce. En este escenario, el sistema educativo debe contribuir al posicionamiento del estudiante en la sociedad y el mercado de trabajo debe disponer de un sistema abierto y óptimo para captar a los recién titulados. En este punto la persona pasa de ser un producto de la sociedad o del sistema educativo a ser productor en una sociedad ocupacional. En este tránsito, comprender la tipología de adulto (adulto emergente) que vivirá tal acontecimiento es fundamental para adecuar los desafíos de la enseñanza.

Nuevamente, las investigaciones se han hecho eco de las connotaciones de este nuevo proceso y a nivel internacional, europeo, nacional, autonómico y local se intenta dar respuesta al fenómeno, contribuyendo o dando “pistas” para todos los agentes implicados. Estudios que se fundamentan en enfoques, factores y modelos de inserción que han ido dando luz y significado al proceso de inserción. En este sentido han aparecido teorías de diversa índole, desde las más estructuralistas donde la incidencia venía directamente dada por las leyes del mercado a nivel macrocontextual hasta las más personales, incidiendo en las características del sujeto desde una perspectiva microcontextual. Para, finalmente, concluir que los modelos integrales que conjugan estos dos niveles son los más adecuados para explicar el objeto de estudio, en el que los aspectos sociales e individuales interaccionan en la consecución del logro laboral.

Enmarcados en este proceso, se distinguen tres elementos: a) el inicio de la transición a partir de las tipologías de estudiantes; b) la importancia del tiempo y el canal de inserción tras la obtención el título; y, c) cómo se determina la calidad de la inserción, medida y mediada tanto por indicadores objetivos como subjetivos al final del proceso. Situados en este punto es importante analizar la formación universitaria y la preparación que ésta hace para el mercado de trabajo. Una vez conocida esta dinámica, el reto está en adecuar la formación a la empleabilidad de los estudiantes desde una perspectiva de gestión personal de la carrera.



### **CAPÍTULO III**

## **LA EMPLEABILIDAD Y LA GESTIÓN PERSONAL DE LA CARRERA**

Importante factor diferencial del currículum (sociocultural) oculto de los demandantes de empleo: ese complejo sistema de reglas implícitas del juego cotidiano que se aprende tanto en la escuela como en la calle y en la vida, hecho de códigos y significados compartidos, criterios valorativos, esquemas hermenéuticos, actitudes normalizadas, metas, estrategias y roles comúnmente asumidos (Blanch, 1990, p.182).

Este capítulo explica la interacción contexto-persona en el proceso de transición: la empleabilidad. El desarrollo de la empleabilidad es fundamental para concretar planes de actuación donde la educación superior y el mercado de trabajo encuentren puntos en común. Una empleabilidad que se traduce en competencias para poder desarrollarse y movilizarse. A la hora de plantear actuaciones dentro de este fenómeno, la gestión personal de la carrera, motor del desarrollo de la empleabilidad, es considerada una de las propuestas más significativas desde la orientación. Por lo tanto, el capítulo se centra en aclarar el concepto de empleabilidad y su evolución, se detiene en una propuesta de actuación concreta: la gestión personal de la carrera, realizando un recorrido por el desarrollo profesional y el nuevo concepto de la carrera. Además, incluye los modelos de gestión personal de la carrera y las teorías que los preceden como marcos concretos para la intervención.



### 3.1. Empleabilidad, una bisagra entre la persona y el contexto

Cabe recordar que la empleabilidad ha sido considerada una pieza fundamental en la construcción del EEES (Ventura y Vives, 2003). Así lo demuestra el texto *Employability in the context of the Bologna process* resultante del Seminario Oficial de Bolonia redactado por el Grupo de Seguimiento en Bled -Eslovenia-, en octubre de 2004. Las conclusiones generales y las recomendaciones para el *Bologna Follow-Up Group* (BFUG), son de capital importancia, no sólo por su indiscutible actualidad sino por su contenido esencial, al centrarse en un aspecto fundamental en el futuro del EEES: mejorar las condiciones personales de los egresados para lograr una satisfactoria inserción profesional en el mercado laboral, es decir, la empleabilidad *stricto sensu*. Desde este marco ha de ser entendido tal concepto que a continuación se describe con mayor precisión, ofreciendo una reflexión de la evolución del término a lo largo de los años. Se analizan diferentes propuestas vinculadas a su definición y características.

#### 3.1.1. Concepción sobre la empleabilidad

La preocupación por la empleabilidad de los jóvenes se encuentra en diversas agendas políticas. Informes como el de Dearing (1997), libros como el de Mainguet (1999) y autores como Knight y Yorke (2000) y Rodríguez et al., (2009), así lo manifiestan. A lo largo de los años el debate conceptual para aproximarnos a este término no ha quedado claro. Hillage y Pollard (1999) resaltaban la dificultad de mantener una definición completa y precisa ya que el término es utilizado en una variedad de contextos con una gama de significados poco claros y precisos. El concepto se mueve entre la capacidad para conseguir un puesto de trabajo y la preparación para trabajar y el desempeño del mismo (Knight y Yorke, 2001; Van der Heijde, 2014; Yorke, 2001).

Muchos más autores debaten y argumentan sobre esta temática; por ejemplo, Kanter (1995) se refería a la capacidad individual para maximizar el potencial de empleo. Nkomo y Kossek (2000) incidían en la idea de que la empleabilidad sólo era viable para aquellos que tenían la formación adecuada y el capital cultural para conseguirla y Knight (2001) argumentaba que la relación entre empleabilidad y empleo (potencialidad y acto) está altamente mediatizada tanto por factores estructurales de desigualdades en el acceso, como de la oferta (volumen de graduados) y demanda de empleo. En esta misma línea escriben Brown, Hesketh y Williams (2002) cuando expresan que la empleabilidad es la probabilidad relativa de encontrar y mantener diferentes tipos de empleo; por su parte, Moreau y Leathwood (2006) dan un salto cualitativo en el concepto e introducen en el discurso sobre la empleabilidad la importancia de los factores externos (formación recibida), relegando a un segundo término la atención a los factores estructurales del mercado de trabajo.

De esta manera, se centra la responsabilidad de encontrar empleo a la decisión individual del graduado (en su preparación y conducta de búsqueda de empleo) y también a la institución

que lo forme. Yorke (2001) ya sugirió que, tradicionalmente, no se habían enfatizado las cualidades personales del estudiante y que éstas podían marcar el éxito en la transición al mercado de trabajo. En este sentido, el discurso de Moreau y Leathwood y Yorke es el más apropiado a la hora de tratar el concepto de empleabilidad, ya que oferta y demanda no son los únicos factores que determinan el encontrar o no un trabajo. La preparación, conducta y cómo la institución ayuda y trabaja, esos factores serán determinantes para desenvolverse en el mercado laboral (Van der Heijde, 2014).

Por lo tanto, en consonancia con lo expuesto se aceptan las palabras de Tamkin y Hillage (1999) al considerar la empleabilidad como la capacidad de proceder de manera autosuficiente en el mercado de trabajo para desarrollar el potencial personal a través de un empleo sostenible. Hillage y Pollard (1999) y Yorke (2004) ya señalaron que aquella depende de los conocimientos, las competencias y las actitudes que la persona posee, la manera cómo usa los recursos y cómo los presenta ante los empleadores en el contexto donde busca empleo (circunstancias personales y características del mercado laboral). La OCDE en 2012 presenta una publicación en esta línea titulada *Mejores competencias, mejores empleos y mejores condiciones de vida*, diseñando planes estratégicos en base a la investigación sobre el desempeño de las habilidades formativas a nivel universitario en los puestos de trabajo y logro de los objetivos ocupacionales. Concepto en sintonía con la nueva línea paradigmática del trabajo donde la flexibilidad, el aprendizaje continuo y el desarrollo de competencias van a ser una constante (Loureiro, 2012).

Siguiendo con la idea expuesta, Yorke y Harvey (2005) indicaron que la empleabilidad es, por tanto, un cultivo lento y su adquisición implica un aprendizaje específico a través del desarrollo de la comprensión, de la práctica hábil de la metacognición, del aprendizaje autodirigido y de la reflexión de experiencias. Bimrose y Brown (2010) han enfatizado esta idea expresando que el proceso de aprendizaje para la empleabilidad sólo vale si se promueve el desarrollo personal, el establecimiento de redes de contacto y el desafío para enfrentar nuevos retos. Por tanto, se sitúa el fenómeno dentro de un análisis más complejo del que se ha venido desarrollando donde las competencias clave son aquellas que pueden ser transferidas al mercado de trabajo, es decir, aquellas que están fuertemente ligadas al aprendizaje académico y al desarrollo profesional (Yorke, 2003).

Los beneficios del proceso de aprendizaje son claros. Una mejor gestión de la empleabilidad ayudará a la persona a la adaptación al trabajo, permitiéndole identificar y aprovechar las oportunidades de carrera (Fugate, Kinicki y Ashforth, 2004). Este desarrollo sólo se puede conseguir con experiencias de aprendizaje y oportunidades frecuentes para la práctica y la extensión de sus capacidades. Pulakos, Arad, Donovan y Plamondon (2000) expresan que es esencial la capacitación de estas experiencias dentro del contexto universitario para adecuar las exigencias actuales del trabajo a las experiencias del estudiante. Hay que trabajar elementos como autonomía, exploración de estrategias, alternativas y soluciones ante los conflictos, cuestiones que están estrechamente ligadas con la propia gestión personal de la carrera.

Van der Heijden y Bakker (2011) señalan la importancia de crear modelos que ayuden a medir y mejorar la empleabilidad y así lo hicieron en su estudio, aun con limitaciones, concluyendo que es necesario prestar atención a la mejora de la empleabilidad a través de la educación para la carrera (Van der Heijde y Van der Heijden, 2006). En los estudios realizados por Frese y Fray (2001) y Seibert, Kraimer y Crant (2001) el elemento imprescindible para contribuir al desarrollo individual y al éxito profesional fue la proactividad. King (2004) resaltó la importancia del contexto en el que se desarrolla el individuo ya sea promotor ya sea limitador de la autogestión de la carrera.

Hoy, más que nunca, es necesario potenciar la capacidad de emplearse. Actualmente, los trabajos y carreras están en continuo cambio y evolución, por lo que la readaptación profesional y los cambios de carrera son y serán una constante, y por tanto, hay que contribuir desde una perspectiva preventiva capacitando a la persona para mantenerse en el mercado de trabajo (Hawkins, 2002; Hawkins y Winter, 1995; Van der Heijde, 2014). Por ello, desde la educación superior es importante posibilitar y crear espacios para trabajar en base a estos cambios, propiciando experiencias, desarrollando planes de carrera, ayudando a la construcción de la identidad profesional y contribuyendo, así, a la exploración de su etapa educativa (LTSN Generic Centre Learning & Employability Series, 2004).

### 3.1.2. Implicación de las competencias de empleabilidad en la educación superior

Puesto de manifiesto la importancia de la empleabilidad se ha constatado que es necesario disponer de una serie de competencias para la gestión en la transición universidad-mercado de trabajo, que servirán tanto en el mundo personal como profesional. Competencias enmarcadas dentro de una perspectiva más intrapersonal (identidad, emociones, entre otros) y más interpersonal (autonomía, interdependencia, entre otros) (Chickering y Schlossberg, 1995). Por lo tanto, hay que hacer una reflexión más pormenorizada de las competencias que entran en juego en el desarrollo de la empleabilidad, estrechando el vínculo entre universidad, que es el espacio donde se inician, y el mercado laboral, que es el lugar donde se ponen en práctica y se desarrollan.

El contexto laboral actual, marcado por el cambio y la imprevisibilidad, requiere profesionales formados tanto en competencias técnicas como transversales (Alex, 1991; D'Iribarne, 1989). Hay que combinar conocimientos, capacidades y actitudes adecuándolas al contexto, no sólo de la profesión, sino de cada ámbito profesional. Knight y Yorke (2006) hacían hincapié en el cuidado con las listas sobre las habilidades de empleabilidad, coincidiendo en que éstas son un referente necesario ya que propician, -como señalaba Harvey (2005)- un análisis detallado entre la congruencia de lo que buscan los empresarios y las competencias aprendidas en la educación superior. Pero, siempre, trabajadas con cautela y profesionalidad.

Eraut (1994) ya expresó que las competencias son propias de cada contexto. La persona ha de tener la capacidad de ponerlas en marcha en cada situación y momento específico y por tanto, adaptarlas y transferirlas a esa realidad.

A lo largo de los años diferentes estudios han ido señalando diversas competencias, dependiendo del momento, por parte de los empleadores.

Para el ámbito internacional ya en el año 1995, Hawkins y Winter destacaron las habilidades de gestión de la carrera, efectivas para el aprendizaje permanente y la adaptación al contexto laboral: conciencia de sí mismo, autopromoción, creación de oportunidades, toma de decisiones, negociación, enfrentamiento a la incertidumbre, confianza en sí mismo, planificación de la acción, transferencia, creación de redes, exploración y conciencia política. En 1997 Harvey, Moon, Geal y Bower detectaron en sus estudios que lo que buscaban los empleadores eran conocimientos, trabajo en equipo, habilidades interpersonales, autogestión, comunicación, conocimiento, intelecto y voluntad de aprender. En ese mismo año Hughes ya ponía de manifiesto las realidades del mercado del siglo XXI y remarcaba la importancia de la formación continua, la adquisición de habilidades de adaptación a contextos cambiantes y la capacidad de afrontar transiciones rápidas; para ello valía la pena formar a las personas en la polivalencia, el pensamiento crítico y la creatividad. Y en 2001, Brennan et al., en un estudio realizado en Reino Unido resaltaron que las competencias requeridas para el empleo eran: saber trabajar bajo presión, habilidades de comunicación oral, precisión, atención al detalle, trabajo en equipo, gestión del tiempo, adaptabilidad, iniciativa, trabajo autónomo, responsabilidad, decisión, planificación y organización. Y éstos son sólo algunos ejemplos de su evolución a lo largo de los años.

En el ámbito nacional, la ANECA (2004a) realizó un estudio donde se concretaron, en lo que se conocería como el Libro Blanco para los grados universitarios, las competencias clave a desarrollar en el estudiante: resolución de problemas y toma de decisiones, apertura hacia el aprendizaje a lo largo de la vida, autonomía en el aprendizaje y compromiso con la identidad y la ética profesional. Competencias que estarían en consonancia con las propias de cada universidad, sirva de ejemplo el caso de la Universidad de Barcelona.

Compartiendo la visión de autores como Eraut expresada en 1994, es cierto que en relación a las competencias transversales (correspondientes a la empleabilidad), muchas de ellas no difieren de las demandadas en otros contextos. Por ejemplo, un estudio llevado a cabo en Vietnam durante un periodo exitoso de crecimiento entre los años 1995 y 1998 determinó que las competencias requeridas en los puestos para universitarios eran: comunicación, resolución de problemas, toma de decisiones y trabajo en equipo (Tran, 2010). Es por ello que los estudios realizados en otros contextos pueden ser un referente para otras realidades sin esperar a crear patrones exactos, pero como punto de partida.

Ha quedado constancia de que las competencias fundamentales son aquellas que las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía

activa, la inclusión social y el empleo. Al terminar la formación inicial, en la universidad, los jóvenes deben haber desarrollado competencias básicas, necesarias para estar preparados para la vida adulta, y deberán seguir desarrollándolas, manteniéndolas y poniéndolas al día en el contexto del aprendizaje permanente. Situados, por tanto, en un proceso de formación más amplio que la mera obtención del título; dialogando, sobre un concepto de cualificación mucho más extenso y profundo. Concepto en consonancia con lo explicitado por Echeverría (1993) cuando comentó que la cualificación profesional vendrá configurada por la sucesiva toma de decisiones a través de la formación de base, la formación complementaria y las experiencias sociolaborales añadidas a través de los diversos ciclos de formación, adquiriendo así, una serie de competencias para ejercer como profesional. Otros autores, como es el caso de Pinheiro (2010), también resaltan la idea de esta práctica pedagógica en la educación superior, promoviendo y desarrollando su capacitación en los jóvenes adultos.

Por lo tanto, en este punto, se puede expresar que el desarrollo de las competencias transversales en la educación superior son las más adecuadas para la mejora de la empleabilidad y el aprendizaje a lo largo de la vida, ya que integran los elementos necesarios entre el mundo profesional y académico, formando parte de un equipamiento que permitirá a los graduados adaptarse a las nuevas necesidades del mercado laboral (Prades, 2005).

Discurso en sintonía con el que, por ejemplo, las asociaciones profesionales (Cámara de Comercio Australiana, 2002; Industrial Research and Development Advisory Committee of the European Commission –IRDAC-, 1994; Union of Industrial and Employers Confederations of Europe –UNICE-, 2002) vienen reclamando: una mayor conexión entre las instituciones de educación y el mercado laboral y la necesidad de que los graduados dispongan de una serie de competencias transversales que faciliten una integración más rápida a la empresa y aseguren una buena adaptación en momentos de cambio de la organización a través de la capacidad de trabajo en equipo, iniciativa, espíritu emprendedor, dinamismo, orientación al cliente. El estudio de Brennan et al., (2001), señalado anteriormente, es otro ejemplo de investigación realizada desde esta perspectiva de conexión. Si bien, como se señala en este estudio, graduados de otros países de Europa o de Japón pueden ofrecer diferentes listas, radicando su esencia en su naturaleza, su tipología y su cultura empresarial y de país.

Es importante incidir, desde las universidades, en el desarrollo y aprendizaje de estas competencias para que el estudiante se sienta capaz de creer en sus posibilidades de éxito a la hora de buscar y encontrar empleo. Tales competencias son tan valoradas y reclamadas por las empresas como por la persona porque garantizan su madurez y desarrollo personal. Hoy más que nunca se hace imprescindible atender al concepto de gestión como parte integrada de la formación y hablar por lo tanto, de la gestión personal de la carrera. A lo largo de este capítulo se volverá a esta idea y se desarrollará más en profundidad.

Desde una perspectiva institucional se ha de ayudar al estudiante a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, ayudarle a crear el vínculo entre la reflexión sobre el progreso personal y el plan de la formación, fomentando una mayor conciencia de cómo los diferentes aspectos del aprendizaje desarrollados se relacionan entre sí y cómo las experiencias de

aprendizaje contribuyen a la empleabilidad. Se han ido desarrollando una serie de planes, denominados Planes de Desarrollo Personal (PDP), como instrumento para potenciar la gestión de la carrera. Estos planes de desarrollo personal tienen por objetivo monitorizar por fases planificadas la construcción de la carrera, reflexionando en todo momento sobre el proceso y ajustando el perfil disponible para el mercado de trabajo con el exigible según el objetivo profesional descrito (NICHE, 1997; Potgieter, 2014).

Una vez introducidas las competencias relacionadas con la empleabilidad en el currículo, se necesita seguir avanzando como señaló el Informe Dearing (1997). Hay que ayudar a la toma de decisiones y a la planificación del desarrollo de la carrera contribuyendo a la gestión de la propia trayectoria vital, es decir, en la transición al mercado de trabajo y en las posteriores transiciones que se tendrán que vivir. La institución universitaria puede colaborar con el estudiante a gestionar la evolución -marcada por transiciones- de su carrera profesional.

Conviene por ello conocer cómo otros profesionales han ido gestionando su desarrollo profesional para introducir en la formación universitaria programas de gestión de la carrera adaptados a cada contexto y a cada ocupación. A lo largo de los años son pocos los estudios que han profundizado en esta idea. Algunos investigadores como es el caso de Bono y Judge (2003a; 2003b), Dvir, Eden, Avolio y Shamir (2002) y Piccolo y Colquitt (2006) han concluido en sus estudios algunas relaciones entre las prácticas de gestión de la carrera y los resultados positivos en el trabajo. Es necesario conocer mejor las prácticas de gestión de profesionales insertados de manera óptima en el mercado de trabajo, para potenciar aquellos factores que contribuyan a mejorar la propia empleabilidad sobre todo en nuestro contexto. La formación universitaria podrá preparar al alumnado -en este caso, futuros profesionales- en la gestión de sus transiciones de vida ayudándole, así, al éxito a lo largo de su trayectoria profesional.

### **3.2. La gestión personal de la carrera: factor interviniente en la empleabilidad**

Uno de los campos importantes donde se ha desarrollado un substancial corpus de conocimiento sobre la gestión personal es en la psicología de las carreras. Una disciplina de carácter aplicado, desde donde se incide en la nueva naturaleza del trabajo y en sus consecuencias para la carrera profesional (condicionados por la incertidumbre) y en el cambio constante provocados, entre otras cosas, por la globalización.

En este contexto, la gestión de la carrera se constituye en intervención coadyuvante de la empleabilidad y del progreso de las diferentes exigencias del mundo laboral, en que flexibilidad y adaptabilidad van a ser constructos de primer orden. En este contexto la evaluación de la calidad debe considerar los criterios subjetivos que adquieren fuerza en el nuevo sentido de la conceptualización de la carrera, sin perder de vista los criterios objetivos en relación a la satisfacción con el trabajo, explicitados en el capítulo dos (Santos, 2008).

En el marco teórico de la orientación profesional, la gestión personal de la carrera (GPC) emerge en la última década como un constructo básico para comprender y ayudar a las personas a transitar y a insertarse en el mercado de trabajo. Teniendo en cuenta contextos laborales inciertos y profesiones poco definidas, como es el caso de la pedagogía (objeto de estudio en este trabajo), analizar y comprender cómo se produce este proceso es interesante para poder crear modelos de intervención ajustados a la realidad de este colectivo y a su disciplina. Hoy más que nunca, el papel de la GPC es esencial en todo el proceso de aprendizaje del estudiante, así como en el desarrollo de las competencias específicas asociadas. Hacer partícipe a la persona en la exploración y construcción de su carrera orientada por proyectos de autoría personal, aumentará sus capacidades de aprendizaje y ayudará a desarrollar el capital humano en el mercado, garantizando, al mismo tiempo, el desarrollo de las sociedades, desde un punto de vista económico, social y ambiental.

King (2001) resalta la importancia del estudio de la capacidad de gestión de la carrera como base para esclarecer las bases teóricas de la psicología profesional y clarificar conceptos como la empleabilidad y el desarrollo de la carrera. La autora, además, expresa que la gestión de la carrera es un proceso dinámico, que implica la ejecución de una serie de comportamientos: de posicionamiento -contactos, habilidades y experiencias-; de influencia -activar en los demás los resultados esperados- y de gestión de las fronteras -articular los límites entre la vida laboral y no laboral-. Savickas (2001) incide en la necesidad de investigar sobre el marco de la gestión de la carrera para contribuir a la mejora de la empleabilidad. Con todo ello, ha sido bastante evidente la aparición, por necesidad, de un nuevo enfoque paradigmático en la orientación profesional en las últimas décadas (Maree, 2010).

El trabajo de Loureiro (2012) o Pinto (2010) constituyen un referente en este campo. Para las autoras es un proceso a lo largo del cual una persona desarrolla, implementa y monitoriza sus objetivos de carrera y estrategias de manera ascendente, madurándolo a lo largo de su vida tras obtener información del mercado de trabajo; intervienen en el proceso el contexto

y la propia persona, conceptos que se han de tener en consideración para la mejora de la empleabilidad. Este proceso se ha de iniciar desde el principio de la educación superior para ayudar a la transición al mundo laboral. Bridgstock (2009) ya expresó también esta idea al señalar que las competencias de la GPC han de ser trabajadas en el contexto universitario. Pero se ha de tener en cuenta que el desarrollo de la carrera es fruto de la intervención de la persona y de su contexto académico, laboral y social. Es imprescindible, previo al desarrollo de programas de intervención adecuados, poder responder a preguntas en sintonía con ¿Cómo se ha ido forjando la configuración de las trayectorias profesionales? y así intervenir sobre datos empíricos que lo avalen.

Taveira y Rodríguez (2010) señalan que, a comienzos del siglo XXI, la reflexión sobre la gestión de la carrera vital y profesional empieza por tener en cuenta el valor del propio trabajador, porque el ciudadano adulto debe ser responsable directo del rumbo y de los itinerarios profesionales que el contexto social le ofrece; es decir, que es la persona la que construye su propia vida y carrera profesional identificando y dando significado a su conducta profesional. De este modo la persona deviene un agente -actor activo- de su propio desarrollo personal enfatizando sus emociones y sus “pasiones”. Duarte (2009) señala que en el contexto actual se requieren competencias basadas en nuevas responsabilidades para encontrar el camino a la supervivencia y la satisfacción. La responsabilidad de la gestión de la carrera implica la participación de la persona en su propio desarrollo vocacional. Para ello se ha de formar en base a esta capacidad de gestión, en la que el autoconocimiento y el autodesarrollo sean los elementos indispensables para la supervivencia laboral y personal.

Desde la perspectiva del constructivismo social, Maree (2010) señala que significado y conocimiento se estructuran en relación a un contexto específico, conectándose a una determinada experiencia y, en consecuencia, quedando ligada a la experiencia real de ese contexto (Blustein, Schultheiss y Flum, 2004; Maree, 2004). Desde esta perspectiva se anima a las personas a construir sus propias identidades y carreras a través de la planificación, toma de decisiones y concreción en el conocimiento, quedando, por lo tanto, enmarcado en el enfoque conceptual y en los modelos de GPC.

Hoskins (1995) conecta el constructivismo y el *empowerment* a través de la orientación profesional y Weissglass (1990) los vincula a la educación, explicitando la necesidad de formación en el desarrollo de la carrera del estudiantado, donde la teoría del aprendizaje social de Bandura (1982) juega un papel. Papel esencial para potenciar la autoeficacia a través de la capacidad de participar con éxito en el desarrollo de la carrera. Y para poner en práctica el *empowerment* mediante el cambio cognitivo hacia las expectativas de éxito y de control.

En el marco conceptual de la perspectiva constructivista, Grier-Reed y Skaar (2010) resaltan la idea de que los estudiantes no deben tener la facultad de hacer una única elección, sino que deben tener la facultad de ver y explorar muchas y variadas opciones, ya que la construcción de vidas significativas dará forma a su futuro profesional. Por lo tanto, la orientación constructivista proporcionará herramientas para capacitar a los estudiantes usando sus fortalezas, consiguiendo su autoconocimiento y resolviendo problemas mediante



la acción, la narrativa, la construcción y la interpretación. Queda constancia que sólo a través de la exploración del pasado y del presente podrán construir el futuro. Esta es una perspectiva más amplia del propio desarrollo profesional, ultrapasando los planes de desarrollo personal. Por lo tanto en este punto hay que detenerse para clarificar conceptos, teorías y modelos que indiquen directamente en la GPC como interviniente de la empleabilidad.

### 3.2.1. Evolución del desarrollo y concepto de carrera

En este punto cobra especial atención el desarrollo y la exploración de la carrera que la persona realiza, no sólo desde su preparación universitaria sino a lo largo de su vida profesional. Se debe conocer, en un primer momento, cómo es la transición inicial del universitario al mercado de trabajo. Una de las preocupaciones y retos de la universidad y del actual sistema productivo: contribuir a la ocupación de los estudiantes desde una perspectiva de empleabilidad. Una vez analizado este primer punto hay que ir más allá y conocer cómo ha ido evolucionando el itinerario laboral de los egresados, respondiendo a la propia perspectiva del *life design* que en este capítulo se explica.

De acuerdo con la Association of Graduate Careers Advisory Services (AGCAS) los planes de desarrollo profesional se refieren al proceso permanente de formación de las opciones profesionales y del paso de un empleo a otro, incluyendo los cursos tomados y las decisiones tomadas acerca de los problemas de formación profesional. Desde el punto de vista teórico, el desarrollo profesional se entiende como un desarrollo enmarcado en el contexto de la persona que aprende a lo largo de toda la vida (Ginzberg, Ginsburg, Axelrad y Herma, 1951; Super, 1980, 1990; Super, Savickas y Super, 1996) y de los procesos de aprendizaje (Krumboltz, 1994; McDaniels y Gysbers, 1992), que básicamente combinan la vida y las etapas de la carrera.

Campbell y Ungar (2004) y Savickas (2006), aconsejan tratar el desarrollo de la carrera en un contexto globalizado en el que han quedado atrás los días de un trabajo continuo y predecible con sus consecuentes transiciones en el mundo laboral. Se asiste ahora a una creciente transformación laboral y económica donde las personas son las responsables de sus vidas, en el que surgen nuevas carreras o evolucionan las existentes y en donde se requieren nuevas habilidades y actitudes. La orientación ha de estar al corriente de estos hechos si quiere ser eficaz y pertinente en la sociedad postmoderna; hay que educar hacia la adaptabilidad profesional y la identidad, objetivos fundamentales de la orientación profesional, descritos en la perspectiva del *life design* (Savickas, 2012; Savickas et al., 2009; Traveset, 2006).

Iluminados por un nuevo sentido del discurso del desarrollo profesional se pueden rescatar ciertas formulaciones aún vigentes en torno a la carrera. Spilerman (1977) un autor referente,

ya que en la época de los setenta estableció el concepto de línea de carrera para referirse a estructuras relativamente estables del mercado de trabajo entre los que se mueven los trabajadores; identificó tres modalidades de trayectorias laborales acordes con la etapa laboral actual. Las trayectorias no van a depender sólo de características personales, sino también de la ocupación, la industria y el tamaño de la empresa donde las personas están ocupadas.

- Trayectorias laborales ordenadas, caracterizadas porque la antigüedad se asocia a una ocupación de sucesivos puestos de trabajo cosa que implica una mejora de ingresos y estatus laboral dentro de un mercado interno de trabajo.
- Trayectorias laborales caóticas, caracterizadas por la ausencia de progresión lineal. La personas circulan por puestos secundarios con escasas exigencias de cualificación y escasas diferencias de ingresos y estatus, sin que existan jerarquías de edad e intercalando numerosos periodos de desempleo entre sus distintos eventos laborales.
- Trayectorias laborales ocupacionales, caracterizadas por una pequeña probabilidad de cambio en la ocupación, pero alta con relación al trabajo y la empresa, cambios que suelen comportar mayores logros laborales.

En los inicios de la década de los noventa, la evolución marcaba cambios importantes en las carreras y obligaba a replantear las formulaciones anteriores. Danielle Riverin-Simard (1984; 1990) intentó resolver algunas deficiencias de las teorías del desarrollo vocacional, identificando hasta nueve estadios. La autora formula un modelo desde el final de la formación hasta la jubilación, señalando los pasos a lo largo de la trayectoria laboral. Afirma que lo importante no es la edad para cada fase sino la incidencia de cada una de ellas. En el año 2000 señala que los cambios en el paradigma del trabajo, pasando de trayectorias profesionales lineales y secuenciadas a procesos llenos de turbulencias, nuevos comienzos del trabajo y redefiniciones del proyecto profesional, introduciendo el concepto del caos vocacional para el desarrollo profesional. Matiza su propio modelo, del todo vigente, en que sigue siendo importante que el individuo pase por cada estadio y lo haga cuestionándose sus metas, objetivos y expectativas:

- 1) Entrada al mundo del trabajo (23-27 años), que es la primera transferencia que hace la persona desde los estudios al trabajo con una cualificación expresa para el desempeño profesional en un campo específico de actuación. Se efectúa el aterrizaje en el mundo laboral.
- 2) Promoción ocupacional (28-32 años), en busca de un camino prometedor, explorando posibilidades y tomando conciencia expresa del mercado laboral.

3) Compromiso con la carrera (33-37 años), hacia una profesión específica o especialización, dominado por procesos reflexivos e integrando las experiencias laborales vividas hasta el momento.

4) Prueba de nuevos principios (38-42 años). En este punto la persona ya ha contactado con el mercado de trabajo, ha aterrizado y encontrado sentido y lo ha experimentado, comenzando desde ahí otra etapa donde vislumbrar otros espacios en busca de nuevas satisfacciones laborales y proyectos vitales.

5) Búsqueda de una constante vital (43-47 años), donde se le dé equilibrio y coherencia a todo lo experimentado y donde la constante es buscar el hilo conductor del progreso profesional.

6) Modificación de la trayectoria (48-52 años) a través de un cambio en la forma de hacer y actuar, en otra nueva dirección que le ayude a reconstruirla.

7) Búsqueda de un éxito prometedor (53-57 años) a través de un cambio del estado gravitatorio del planeta “mercado de trabajo”, donde la persona se vuelva a posicionar en otro espacio ampliando horizontes. La consolidación del éxito profesional puede ser la clave de esta etapa.

8) Cambio del campo de atracción (58-62 años), donde el eje no sea el desarrollo profesional, sino que situada en el punto álgido de la carrera profesional, la persona debe resituarse para empezar poco a poco a cambiar la dirección y a entender que el siguiente paso es la preparación para la retirada.

9) Afrontar la jubilación (a partir de los 63 años), intentando reajustar su vida; es el paso del desarrollo profesional activo a otros planos o roles de actuación.

En el despliegue de estas trayectorias se tendrán que considerar los elementos que lo mediatizan: identidad (autoconocimiento, imagen, elecciones, intereses, entre otros), incremento de la autonomía, integración de las competencias transversales y específicas, crecimiento de las emociones y construcción del proyecto de vida, como elementos clave del proceso, aun sabiendo que pueden surgir nuevos elementos dependiendo del contexto y el momento. Elementos que juegan un papel fundamental en la evolución del desarrollo profesional, en el entendimiento de la carrera, en la implicación de la propia autogestión y en definitiva en la capacitación para la empleabilidad (Chickering y Reisser, 1993; Dias, 2010; Guichard, 2009; Heath, 1968). Lovreiro (2012) señala que son las competencias de autogestión, es decir, las más relacionadas con el desarrollo de la propia identidad y de la construcción de la carrera (más en sintonía con la conexión realista del propio mercado de trabajo) las determinantes en la obtención y mantenimiento del trabajo.

Desde este nuevo planteamiento del avance profesional, el concepto de carrera también muda y evoluciona. Rodríguez (2011) incide en estos cambios, señalando la importancia de la transformación del concepto de carrera profesional en este nuevo contexto. Es por ello que muchos teóricos ponen el énfasis, en los últimos años, en la autogestión y el autodesarrollo continuo de las habilidades y competencias para contrarrestar la incertidumbre de sus carreras profesionales con una actitud esperanzadora o proactiva. Un nuevo contexto en el que la carrera representa una trayectoria vital, muchas veces discontinua y no lineal, con una dimensión más amplia (Sergent y Douberger, 2007). Y donde la acumulación de conocimiento y las capacidades serán fundamentales para integrarse en la vida profesional y en el propio desarrollo personal (Arnold y Cohen, 2008). Considerando así la evolución del término influido por la clase social, la nueva estructura laboral, las disposiciones internas de la persona, el desarrollo dinámico del adulto y la interacción de los diferentes roles de la persona (Loureiro, 2012).

A lo largo de los años el término ha ido evolucionando, pasando del estudio de algunos de sus elementos hacia investigaciones más complejas del constructo. En la década de los 70, Shepard (1974) hizo hincapié en la planificación de la carrera y de la vida. En los 80, Douglas reflexionó sobre el sentido holístico de la satisfacción con la vida, hasta que a finales de esa década y principios de la siguiente junto a Steven encaminó sus investigaciones en las propias expectativas no satisfechas (Steven y Douglas, 1986). Se ha pasado, por tanto, de definiciones más reduccionistas del término -como la expresada por (Arthur, Hall y Lawrence, 1989) quienes señalan que es la secuencia evolutiva de las experiencias de trabajo de una persona a través del tiempo- a definiciones más complejas, llenas de dimensiones y matices, en consonancia con las aportaciones de Super (1980).

La carrera por lo tanto, se compone de los aspectos de la vida de las personas que se desarrollan en el tiempo y conllevan un proceso, no sólo relacionado con el trabajo sino también con las experiencias relacionadas con otros roles vitales. La carrera es un hecho cada vez más difícil de describir, explicar y predecir (Kidd, 1998). Se podría entender el concepto de carrera desde la visión de Salvador y Peiró (1986), aportada tras la revisión de los trabajos de Super, uno de sus autores de referencia en sus escritos:

El concepto de carrera expresa un conjunto de papeles, posiciones y profesiones que van ocupando y desempeñando las personas a lo largo de sus vidas. No se limita pues al aspecto profesional, sino que abarca el desarrollo global de la persona, aunque hace mayor hincapié en dicho aspecto. A través de la carrera, la persona atraviesa diferentes etapas y en su desarrollo está sujeto a la influencia de numerosos factores, siendo puntos importantes las múltiples y las sucesivas elecciones y decisiones (p.7).

Siguiendo con esta idea, ya en años anteriores el principal autor del desarrollo de este concepto, Super (1980; 1987; 1991), definía la carrera como la posición más importante

ocupada por una persona a lo largo de su vida pre-ocupacional, ocupacional y post-ocupacional; incluye todas las posiciones relativas al ámbito laboral como estudiante, trabajador y jubilado, junto a posiciones complementarias de naturaleza no profesional, sean cívicas o familiares. Y entendía la formación y ocupación como un todo de la persona, adherida necesariamente a su identidad personal, que le conectará con su identidad profesional.

En la actualidad, la explicación del concepto ha evolucionado introduciendo más elementos propios de la carrera proteica que se aborda en el próximo apartado. Las investigaciones (Briscoe, Hall y DeMuth, 2006; Hall, Briscoe y Kram, 1997; Higgins, 2001; Mirvis y Hall, 1996) han reportado dos elementos imprescindibles: la adaptabilidad y la identidad profesional, en el avance de la carrera profesional. Elementos trabajados desde la teoría constructivista del *life design* (Loiodice, 2010).

### 3.2.2. Evolución desde la carrera con fronteras hacia una carrera más proteica

En el entorno laboral de principios del siglo XXI, la carrera profesional pasa de ser constituida a través de una carrera con fronteras o canalizada por la organización (*bounded career*), a ser una carrera proteica, es decir, conducida por la persona (*protean career*) (Ballout, 2007). En este proceso de evolución de la carrera se ha visto como el foco de su construcción se ha trasladado desde la organización hacia la propia persona.

La carrera con fronteras, más tradicional, está caracterizada por el éxito vertical que planifica y gestiona la misma organización en compensación para el trabajador duro, leal, comprometido y conforme con la armonía grupal y las normas. Pacto tradicional entre persona y empresa. El contrato es de tipo relacional, es decir, implica una relación a largo plazo y una situación mutuamente satisfactoria entre las partes, con acuerdos abiertos que incluyen cuestiones tanto socioemocionales como socioeconómicas. Las personas que trabajan con contactos relacionales están más preocupadas por carreras estables y lo están menos por lugares concretos en la organización. En este tipo de carrera es clave encajar con la organización. Este encaje se produce cuando los objetivos y valores de la persona y de la organización son congruentes. Para estos trabajadores y trabajadoras un buen nivel de encaje les llevará a implicarse y motivarse aumentando el rendimiento en sus tareas y con su compromiso, con buenas relaciones y perdurables con sus ocupadores, traduciéndose en una carrera individual y con resultados organizacionales positivos. El éxito laboral dependerá de aquellas personas que facilitan el acceso a los recursos y plazas existentes que son los encargados de promocionarles. Estas personas llamadas *porters*, prestan una especial atención a aquellas personas que perciben con un potencial alto, ayudándolos en la competición (Prades, Rodríguez, Bernàldez, Cazalla y Benito, 2012).

La carrera proteica, concepto acuñado por Schein, ha estado influida por el concepto de Douglas Hall y su compañero Rabinowitz. Hall (1976) introdujo algunos elementos en su modelo que determinarían el logro o el fracaso en el campo profesional relacionados con este concepto; le otorgaba el papel central al sujeto y a su satisfacción profesional, a la necesidad de flexibilidad personal y organizativa, al éxito psicológico, a las oportunidades laborales y a los procesos de planificación.

Este concepto está orientado internamente y fundamentado en la iniciativa y cualidades personales para tener éxito (autonomía, conocimiento de uno mismo y autoaprendizaje); implica el desarrollo de tres tipos de saberes: por qué (motivación), cómo (competencias relevantes de carrera) y quién (relaciones interpersonales). Pacto transformador entre la persona y la empresa. El contrato es de tipo transaccional, que implica un intercambio monetario a corto plazo por contribuciones, beneficios o incentivos, contratado por oportunidades de trabajo específicas, que requieren puestos o competencias específicos. Las personas que trabajan esperan que los contratos les proporcionen compensaciones inmediatas (salario) y otros elementos motivadores (formación y experiencias profesionales) que mejoren su empleabilidad. En estas carreras es deseable el encaje con el trabajo, es decir, entre las habilidades de una persona y las demandas del trabajo o entre las necesidades y/o deseos de una persona y las características del trabajo. La forma de promoción de estas carreras es mediante mecanismos de concursos, es decir, por la cantidad de conocimiento o de experiencia en los trabajos desarrollados (Prades et al., 2012).

El concepto de carrera proteica no se mide por la edad cronológica sino que el aprendizaje continuo y la capacidad de adaptación al contexto van a determinar el paso de los estadios dentro de las etapas de la vida. Una personalidad activa y un comportamiento proactivo relacionado con la autoeficacia van a ayudar en el salto de los estadios (Seibert, Kraimer y Liden, 1999). Se entra en la dialéctica del nuevo carrerista, término acuñado por Derr (1986) y Baruch (2004), donde surgen novedosos estilos profesionales.

Rasdi, Ismail, Uli y Noah (2009) señalan que en este punto, donde el peso de la carrera recae en la persona, sin olvidar la labor de las instituciones y organizaciones, hay dos elementos esenciales a trabajar con quienes quieran situarse en el actual mercado de trabajo: la capacidad de adaptabilidad a los cambios y la identidad profesional, conectada con la identidad personal. Constructos propios de la perspectiva del *life design*, que explica el avance en el nuevo paradigma del mercado de trabajo.

Por lo tanto situados en un nuevo contexto laboral, junto con una nueva tipología de personas es necesario trabajar en base a los postulados de la perspectiva del *life design* directamente relacionado con una perspectiva de carrera, en este caso, con la carrera proteica. Briscoe y Hall (2006) propusieron un modelo estrechamente relacionado con el sujeto proteico y con sus dos elementos transcendentales, concluyendo que las personas con un alto grado de adaptabilidad y una identidad firme también presentaban alto grado de proactividad y mayor activismo en su desarrollo laboral, teniendo en consideración, además, los valores personales, la responsabilidad con la carrera y una mentalidad sin fronteras.

Phillips (1995) y posteriormente Savickas (2005) explican que para la construcción de la carrera, las personas deben aprender a hacer cambios internos, a ser positivas, flexibles y estar seguras para llevar a cabo esas alteraciones, echando mano tanto de la adaptabilidad como de la identidad. Siempre desde la perspectiva del nuevo concepto de carrera, y de la perspectiva del *life design* necesarios para explicar los retos del mercado de trabajo, hoy, más que nunca, conviene abordar desde edades tempranas la identidad no sólo personal sino profesional. Se han de considerar los elementos de la experiencia humana para el proceso de desarrollo de la carrera descritos por Baumeister (1993) quien identificó: a) la conciencia reflexiva -autoconocimiento, autoconciencia y autoestima-; b) ser interpersonal -autopresentación, los procesos interpersonales y autoevaluación-; y c) la función ejecutiva -yo como agente, la elección y el control, la motivación y la autodeterminación-. Son, como Henderson, Holland, McGrellis, Sharpe y Thomson (2007) lo describen, elementos a tener en cuenta para explicar su capacidad de encontrar trabajo y manejar sus carreras y/o la empleabilidad.

El proceso de formación de la identidad por lo tanto, es un interesante componente en el crecimiento, maduración y desarrollo de los jóvenes y gestión de sus carreras (Stryker y Burke, 2000; McAdams, 1995). Hall (2002), apela al valor de la identidad y la define como una construcción compleja y multifacética que se refiere a la forma en que un individuo se percibe y se relaciona con los otros. Ésta actúa como una brújula de conocimiento que motiva a uno a activarse con el objetivo de ayudar a crear y/o aprovechar las oportunidades que respondan a las aspiraciones de la propia carrera (Ashforth y Fugate, 2001). Para muchos una extensión de la propia empleabilidad (Fugate, Kinicki y Ashforth, 2004; O'Regan, 2009).

Desde esta nueva perspectiva, la persona es más activa en la construcción y determinismo profesional y las instituciones juegan un papel esencial de ayuda, contribuyendo a su desarrollo. Quizás el planteamiento debería poder conjugar elementos de los dos conceptos de carrera y apostar por un tercero donde se potencie la construcción autónoma de la carrera y se incida en la importancia del contexto para el desarrollo final de la misma desde una perspectiva de corresponsabilidad. Lent y Brown (2013) dicen que este concepto debe ser entendido desde una perspectiva genérica donde el contexto influye en la posición final del trabajador en su ocupación y la persona tiene capacidad de controlar aspectos de su propia carrera, dirigiendo acciones para la consecución final de sus logros, participando de manera activa en la elección profesional y su desarrollo, anticipándose a las posibilidades, reflexionando sobre sí mismo, teniendo en consideración la relación con el contexto y adecuando, constantemente, sus metas profesionales tras la revisión de sus posibilidades. Además, el término autogestión que se utiliza en este apartado responderá a cuestiones individuales, pero también a la interacción con el entorno, movilizándolo nuevas conductas, ya que como seres sociales, las personas están mediatizadas por el contexto social, respetando sus posibilidades y límites.

### **3.3. Teorías que fundamentan la Gestión Personal de la Carrera (GPC)**

En el campo de la psicología de las carreras y de la orientación profesional sobresalen en la actualidad algunos planteamientos teóricos que han permitido fundamentar teóricamente las propuestas de gestión de la carrera. A lo largo de la historia se han expuesto diversas propuestas pero hoy día las que mejor ayudan a comprender los procesos de gestión de la carrera son la teoría sociocognitiva de la carrera de Lent y colaboradores y su modelo, y la teoría de construcción de la carrera de Savickas. Otras teorías contextualizan y explican cómo poner en marcha los modelos de GPC quedando referenciadas en la explicación de cada modelo.

La intencionalidad de este apartado más que explicar extensamente el avance histórico de esas teorías, es señalar aquellos elementos fundamentales que a lo largo de su desarrollo, progreso y consolidación aportan congruencia a los modelos de GPC y ofrecen el punto de inicio para la reflexión.

#### **3.3.1. Teoría sociocognitiva de la carrera de Lent, Brown y Hackett y su modelo**

La teoría sociocognitiva de la carrera formulada por Lent, Brown y Hackett (1994) define qué factores explican la conducta de las personas a la hora de gestionar su carrera, revelando el proceso por el que cristalizan sus intereses académicos y profesionales, realizan sus elecciones y alcanzan sus metas. Aplica los principios fundamentales de la teoría sociocognitiva de Bandura (1990) - expectativas de autoeficacia, resultados y metas-, recoge las aportaciones de Locke y Latham (1990) en relación a la motivación por el trabajo desde la psicología social, recupera la teoría de la personalidad de Ajzen (1988) y del aprendizaje social para la toma de decisiones de Krumboltz (1979).

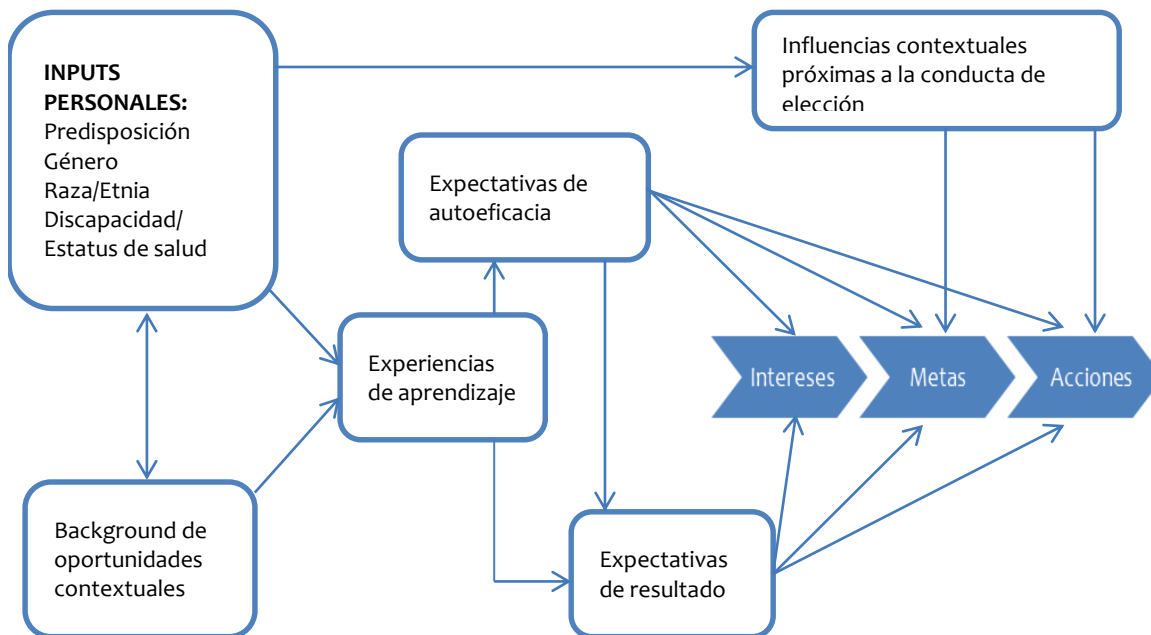
Años más tarde (1996) estos autores reconocen que, aunque no fue creada para explicar la transición entre escuela-trabajo, su propuesta contribuyó a comprender y facilitar ese proceso transitorio. Éste avanza gradualmente a lo largo del itinerario de formación, de modo que la entrada al mundo laboral viene precedida por un periodo preparatorio y seguida de una etapa extensiva de ajuste al trabajo y a otros roles vitales (Lent, Hackett y Brown, 2000, citando los trabajos de Super de la década de los ochenta).

La teoría tiene en cuenta al individuo y la influencia del contexto, aunque el foco de responsabilidad del desarrollo y de la gestión de la carrera recae, finalmente, en el propio sujeto. Por tanto, la teoría ayuda a analizar el desarrollo de la carrera y a explicar la interacción de los factores personales y sociales en las diferentes conductas de la carrera (incluso en el afrontamiento de la transición al trabajo) y sus efectos.



Volviendo a las variables personales aportadas por Bandura, la autoeficacia se refiere a la confianza que poseen las personas en sus habilidades para realizar exitosamente una tarea o grupo de tareas determinadas. La autoeficacia viene precedida de la interacción de “inputs” personales, de otras características individuales y de predisposiciones genéticas condicionadas por los logros de ejecución (Lent, Hackett y Brown, 1999). Las expectativas de resultado o logro, según Bandura en 1996, aluden a las creencias acerca de qué ocurrirá tras un acontecimiento concreto y ayudan, en última instancia, a orientar la conducta; los intereses profesionales contribuirán junto a las metas a las expectativas de resultados. Las metas se relacionan con la determinación personal para comprometerse en una actividad específica o para alcanzar un resultado futuro y constituyen un mecanismo crítico mediante el cual las personas ejercen agencia (*agency*) o control personal. Las metas son motivadores directos del comportamiento, condicionadas por los modos de actuación personal en un contexto dado. A la hora de intervenir habrá que tener presentes obstáculos y elementos facilitadores.

A partir de la teoría de Lent y colaboradores en 1994 se configura su modelo. Figuera (1997) y Donoso y Figuera (2007) apuntan que el interés del modelo reside en explicar no sólo cómo la persona formula sus metas sino, fundamentalmente, cómo las traslada a acciones concretas y cuál es la conexión entre pensamiento, deseo, meta y acción; conexión gradual a lo largo del itinerario formativo. El modelo (vid. Figura 2) ilustra convenientemente la interacción de los factores personales y sociales en la explicación de las diferentes conductas de carrera (incluido el afrontamiento de la transición al trabajo) y sus efectos. Representa un enfoque comprensivo desde el cual planificar los procesos de diagnóstico e intervención en la transición. Por tanto, la persona es agente activo que crea y conforma su ambiente y es, además, la que percibe, sopesa e incorpora información selectivamente acerca de sí misma y del entorno cuando se consideran y se enfrentan a varios patrones de transición.



**Figura 2. Modelo sociocognitivo de Lent, Brown y Hackett (1994)**

Por una parte, el modelo permite esclarecer un conjunto de procesos interrelacionados que se manifiestan en varios momentos del desarrollo: a) la adquisición de autoeficacia y expectativas de resultados realistas y positivos; b) el desarrollo de intereses académicos y de carrera; c) los vínculos entre intereses y metas relacionados con carreras; d) la traducción de las metas en acciones concretas; e) la facilitación de destrezas académicas y laborales, así como comprender las intervenciones diseñadas para resolver problemas relacionados con el rendimiento; y, f) la negociación de apoyos y obstáculos sociales que puedan afectar el desarrollo de creencias ocupacionales y de sí mismo, así como las opciones académicas o de carreras preferidas (Lent, Hackett y Brown, 2000).

Por otra, el modelo asume que el éxito en el proceso de transición y de toma de decisiones depende de la habilidad de la persona para traducir sus metas y acciones, del rendimiento en un dominio específico y de los apoyos y obstáculos que aparecen. De este modo se considera que el modelo es un proceso cíclico y continuo a lo largo del proyecto vital.

### 3.3.2. Teoría de la construcción de la carrera de Savickas

La teoría de la carrera que en el año 2002 propone Savickas se basa en la obra de Super. Super a partir de los años cincuenta ya puso el foco en la configuración de la vida profesional de las personas y en los momentos de decisión y transición como hitos de la vida, contribuyendo, así, a un nuevo enfoque de asesoramiento en psicología vocacional.

Además, la teoría de construcción de la carrera de Savickas se cimentó en los principios establecidos por Parsons (1909) en relación al desarrollo vocacional y a los ajustes que se deben ir estableciendo a lo largo del desarrollo profesional para adaptarse al contexto. Super añadió que el individuo tendría que adaptarse ejerciendo diferentes roles a los múltiples contextos de la vida, de forma normativa, ordenada y secuencial a lo largo del ciclo vital (Super, 1955). La teoría de Savickas recupera la ruta o la teoría del espacio vital propuesta por Super en la que el concepto de madurez vocacional asume un papel central, y establece que el individuo progresa adecuadamente entre diversas tareas y etapas de progreso de la carrera a partir del establecimiento de sus capacidades, intereses y recursos en el proceso de afrontamiento en la construcción de su carrera (Super, 1955; Super, Savickas y Super, 1996).

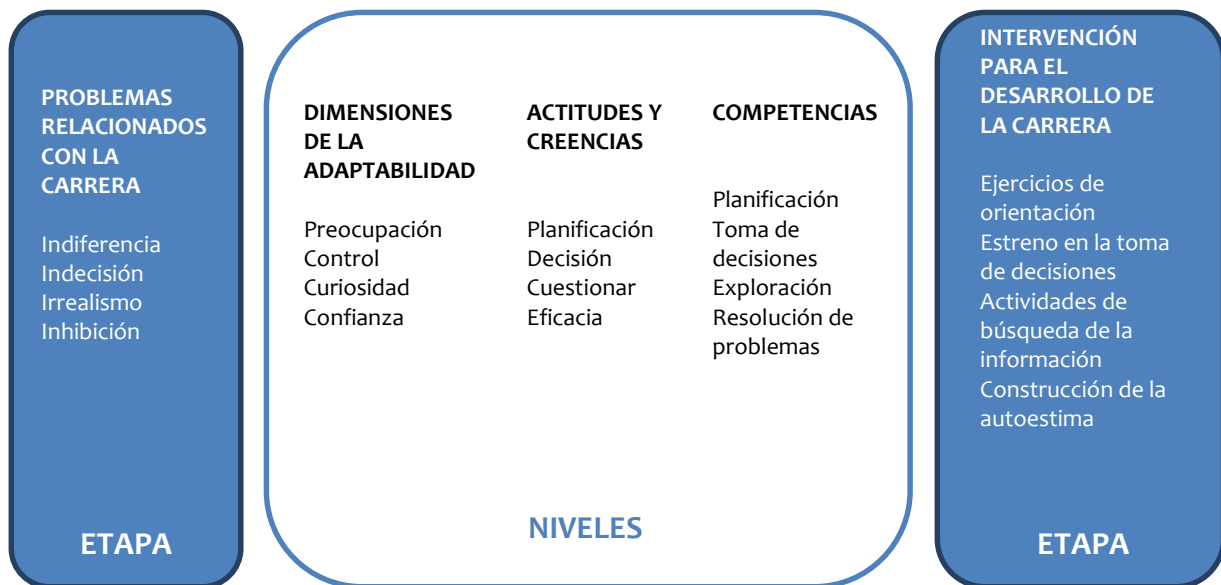
A medida que avanza en el conocimiento derivado de la teoría que explicita, Savickas (2002) introduce las circunstancias sociales, económicas y políticas para su entendimiento. Hiebert (2010) resalta que el desarrollo profesional irá marcado por la definición del concepto de sí mismo, que se transforma a lo largo del tiempo, como resultado de las experiencias derivadas de la propia trayectoria. Esta teoría -inspirada en los modelos de constructivismo personal y social-, asume que la carrera es responsabilidad, por tanto, de la persona. En coherencia con los principios de la construcción social, Savickas (2005) coloca en un lugar central el significado que cada individuo le da a sus experiencias vitales de carácter personal, académico, profesional y social, además de conceptualizar el desarrollo de la carrera como un proceso en continua construcción, ampliado más tarde por Hartung (2007; 2010). En efecto, incidiendo en la responsabilidad de la persona y atendiendo a contextos cambiantes e inciertos, la adaptación a la carrera ocupa un papel central en la vida del individuo y así lo señala su nueva versión teórica. La propuesta de Hartung ha sido retomada por otros autores, insistiendo en la importancia de la adaptabilidad a lo largo de toda la trayectoria profesional, permitiendo a la persona gestionar su proceso de cambio, de redefinición o de evolución en esa trayectoria (Arthur, Inkson y Pringle, 1999; Hall, 2002; Pulakos et al., 2000).

Una adaptabilidad que parte de las preguntas que se hace la persona en base a la carrera y a los indicadores propios en la construcción de la misma: a) los problemas o preocupaciones relativas a la carrera; b) las dimensiones de adaptabilidad activadas para hacer frente a la situación; c) las actitudes y creencias que provocan la activación; d) las competencias que contribuyen a lograr lo que se pretende y las conductas de afrontamiento utilizadas; y, e) la intervención para el desarrollo de la carrera a partir de elementos contribuyentes. Esas dimensiones conforman el modelo de adaptabilidad, que centra el interés en la descripción de los recursos vitales para ir resolviendo las tareas propias del desarrollo vocacional y de la construcción de la carrera profesional (Pinto, 2010) (vid. Figura 3).

Loureiro (2012) resalta que esta visión de construcción de la carrera se centra en la capacidad de la adaptabilidad constante, factor presente en la teoría del autor, en la que la personalidad vocacional y los temas de vida van a ser fundamentales para su progreso. Esta capacidad de adaptación, la personalidad arraigada a la vocación y los temas relacionados con la vida, serán los promotores de los miniciclos que convergen en la propia teoría de la construcción de la carrera de Savickas: a) despliegue de intereses; b) exploración; c) toma de decisiones; d)

compromiso con la gestión activa del rol profesional; y, e) anticipación de las situaciones. Miniciclos relacionados con los estadios descritos por Super en su modelo final del arco de los determinantes de la carrera (años noventa).

Volviendo a la idea de la adaptabilidad, factor esencial en el desarrollo de la teoría propuesta por Savickas sobre la construcción de la carrera, el autor construye finalmente un modelo de adaptación de la carrera (2002; 2005) para contribuir a la posibilidad del desarrollo profesional a partir de la dimensión de la adaptabilidad anteriormente descrita. El modelo describe qué recursos son los más recomendados para ir resolviendo las tareas propias del desarrollo vocacional y de la construcción de la carrera profesional (Pinto, 2010).



**Figura 3. Modelo de adaptabilidad de la carrera de Savickas (2005)**

Este modelo está organizado en tres niveles: a) las estrategias o recursos que las personas utilizan en las tareas de construcción y de adaptación constante de su carrera correspondiente a las dimensiones de la adaptabilidad; b) las actitudes y creencias dirigidas a la construcción de la carrera; y, c) las competencias que se ponen en marcha para tomar decisiones y resolver problemas en relación a su carrera, cada uno de ellos englobados en una serie de dimensiones. Estos niveles se distribuyen en dos etapas: una relativa a los problemas de la carrera (indiferencia, indecisión, irrealismo e inhibición); y otra a las intervenciones relacionadas con la carrera (ejercicios de orientación, toma de decisiones, actividades y la construcción de la autoestima).

La adaptabilidad implica -en palabras de Savickas (2005)- el ajuste entre las tareas del desarrollo profesional, las transiciones ocupacionales y los traumas personales para resolver los problemas que de ello se derivan. La persona debe ir tomando decisiones y resolviendo conflictos, reconocer oportunidades y poner en marcha una serie de estrategias en este proceso (Pulakos et al., 2000). Considerándola, como señalan Taveira y Rodríguez (2010), casi

una metateoría, donde se otorga a la profesión un valor clave en la vida de la persona. Entre las dimensiones de la adaptabilidad hay que prestar atención a las socioemocionales ya que van a condicionar todo el proceso, incidiendo en el aprendizaje que se realice y en la activación de ciertas habilidades que se han de poner en marcha para tal proceso. Por un lado, las intrapersonales: autoconciencia y autogestión; y por otro, las interpersonales: conciencia social y gestión en las relaciones. Eisenhardt y Martin (2000), además, introducen la importancia del ritmo en que se viven las experiencias profesionales que también condicionarán el fomento de la propia capacidad de gestión y adaptación.

### **3.4. Modelos de Gestión Personal de la Carrera**

Si bien las teorías anteriores están estrechamente vinculadas con las conductas de gestión de la carrera, en este apartado se abordan un conjunto de modelos de ellas derivados.

Como se ha señalado, el concepto de GPC es un proceso por el cual las personas desarrollan, implementan y monitorizan sus objetivos de carrera y estrategias. Es un proceso cíclico que recoge información personal del mundo del trabajo en el que las personas van perfeccionando su imagen personal relativa a sus talentos, intereses, valores, estilo de vida, ocupaciones, trabajo y organizaciones. A partir de la información obtenida, las personas establecen objetivos, definen e implementan estrategias para alcanzar, al mismo tiempo que obtienen feedback y una evaluación del proceso (Greenhaus, 2006; Loureiro, 2012).

Diversos autores (Baruch, 2004; Guichard y Dumora, 2008; Hall, 2002; Oliveira, 2005; Rodríguez, Álvarez, Figuera y Rodríguez, 2008; Taveira, 2009) coinciden en apuntar que la gestión personal de la propia carrera, durante los estudios y al finalizar éstos, facilita el proceso de inserción laboral. La GPC es un proceso continuo y regular, en el que la exploración de las profesiones, la fijación de metas, el diseño e implementación de planes de acción y el seguimiento y la obtención de información son tareas muy apropiadas para la solución de problemas y la toma de decisiones sobre la carrera (Taveira, 2009 y Pinto y Taveira, 2010). En la misma línea, Greenhaus y Callanan (1994), Gutteridge (1986) y Taveira (2009) la definen como un proceso continuo, regular, a través del cual las personas desarrollan, aplican y monitorizan sus objetivos y estrategias de carrera.

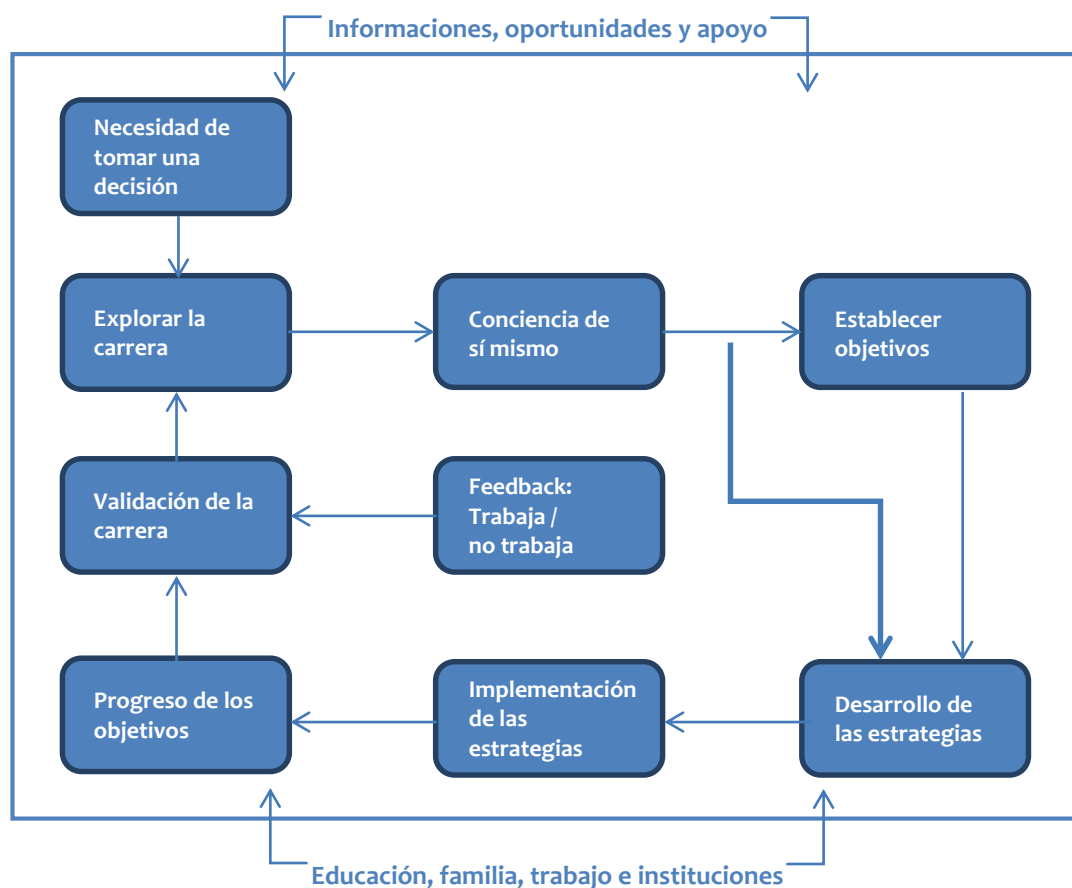
Por lo tanto, la GPC supone un desarrollo de las teorías descritas anteriormente por el que el sujeto deberá ser agente activo, autodeterminado y capaz de autogestionar su progreso profesional, dotando de significado su construcción de la carrera y poniendo en práctica las estrategias necesarias para alcanzar los objetivos propuestos a lo largo de la vida. Se entra, además, en la nueva epistemología, ya señalada, de construcción y narración de la vida profesional, en las que adaptabilidad e identidad serán dos importantes constructos a trabajar desde la perspectiva de la teoría del life design (Savickas, 2008; Savickas et al., 2009).

Muchos de los autores que desarrollan los siguientes modelos, explican que la GPC es una responsabilidad personal pero también organizacional y es por ello que las instituciones deben contribuir a partir de estos modelos al desarrollo de la carrera profesional (Lent y Brown, 2013; Noe, Hollenbeck, Gerhart y Wright, 2011).

### 3.4.1. El Modelo de Greenhaus y Callanan (1994)

El modelo de Greenhaus y Callanan (1994) parte de la premisa de que la GPC es un proceso continuo y dinámico en el que la persona es agente activo y promotor para explorar, tomar consciencia, establecer objetivos, desarrollar estrategias e implementarlas con el fin de resolver los problemas en relación a la carrera (Greenhaus y Callanan, 1994; Pinto y Taveira, 2010). Pinto (2010), además, lo cataloga como el primer modelo teórico que asume la designación de modelo de GPC.

El modelo que se presenta a continuación (vid. Figura 4) está configurado desde una perspectiva cíclica; por lo tanto, los resultados óptimos o sentimientos de satisfacción ayudarán a su consecución y los negativos u obstaculizadores pueden contribuir a querer mejorar en sus decisiones o bloquear el proceso y es por ello que hay que contribuir, para que la implementación sea lo más eficiente posible, desde la óptica de la persona pero con la ayuda de la organización.



**Figura 4. Modelo de Gestión Personal de la Carrera de Greenhaus y Callanan (1994)**

En un primer momento las personas han de tomar una decisión para empezar a explorar la carrera; motivar hacia la toma de decisiones es el punto de partida en su desarrollo profesional. Pinto (2010) señala que las personas deben participar activamente en la búsqueda, recopilación y análisis sistemático de la información pertinente para la toma de decisiones. De esta primera fase las personas deben concluir, por un lado, teniendo una imagen más clara y precisa de ellos mismos y, por otro lado, obtener información del contexto que les envuelve; lo más eficaz posible para poder pasar a la siguiente fase. Este primer paso sienta las bases de todo el proceso. No realizar una regulación exacta de los intereses y del propio medio puede llevar a un despliegue errado durante la continuidad del modelo.

En una segunda fase, la persona debe tomar conciencia de sí misma y de la carrera. Greenhaus y Callanan (1994) y Taveira (2009) inciden en la importancia del conocimiento sobre sus propias características, necesidades y valores para ajustarse a la organización donde trabajará.

El siguiente paso en la continuidad del modelo es establecer objetivos realistas y racionales. Éstos pueden estar descritos a corto, medio y largo plazo, dependiendo de la dificultad para

ponerlos en práctica, del tiempo necesitado o de la propia operatividad de los mismos. Eso sí, deben contribuir a los deseos y a las aspiraciones profesionales del sujeto. Greenhaus y Callanan (1994) y Lent y Brown (2006) señalan la importancia de la definición de estas metas, que deben considerar: la satisfacción con el trabajo y su situación actual, la atención a su propio carácter y personalidad y la importancia del trabajo con su estilo de vida.

Una vez establecidos los objetivos, hay que continuar con la implementación de un plan de acción para alcanzarlos. Greenhaus y Callanan (1994) señalan que los intereses y aspiraciones, el propio desarrollo de las competencias, una visión de oportunidades, el autoconocimiento y la imagen personal, las relaciones establecidas, así como la visión estratégica en relación a las organizaciones van ayudar o no a la implementación de los objetivos de la carrera.

A su vez hay que analizar el progreso de los objetivos, mediante un continuo *feedback* para validar el modelo. Estos últimos pasos -con carácter evaluativo- son señales para continuar con el modelo, o no, y además, hacerlo desde una perspectiva de logro.

En el modelo, la persona es la principal responsable del desarrollo de su comportamiento y de la participación activa en su carrera. Sin embargo, es fundamental que las organizaciones (cuestión que puede ser trabajada y planteada desde las universidades) colaboren en este proceso, apoyando a las personas en el reconocimiento de sus necesidades, tareas y dilemas.

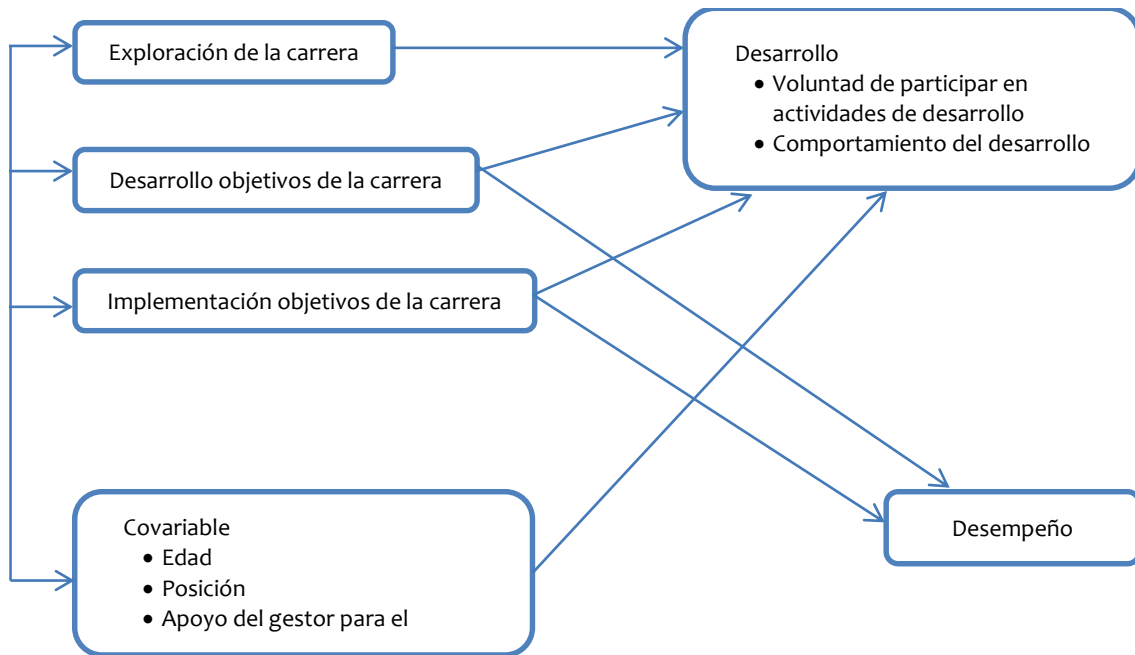
Arnold (1997) incide en la idea que aunque la persona no realice un control absoluto sobre su carrera (ya que las condiciones del macrocontexto no dependen de ella directamente), es importante tomar un papel activo y firme en su gestión. Esta iniciativa es aconsejable en momentos de transición, en los que se ha de disponer de un marco suficientemente versátil que permita aplicar recursos en cualquier etapa de la vida de un trabajador adulto (desde su entrada hasta su salida del mundo profesional). Incluso, en tiempos de crisis es fundamental enseñar al trabajador o la persona a tomar decisiones de carrera acordes con sus competencias, intereses y estilos de vida, ya que de esta manera adecuarán sus conocimientos con las nuevas realidades laborales que puedan ir surgiendo (Greenhaus, Callanan y Godshalk, 2010; Pinto, 2010).

### 3.4.2 El Modelo de Noe (1996)

Pinto (2010) resalta la idea de que la autora ha recuperado algunos de los supuestos del modelo anterior para proceder a verificar su capacidad de adaptación en el contexto organizacional, contribuyendo, así, al desarrollo profesional. Este modelo relaciona el comportamiento (es decir, la autoconsciencia en relación al rendimiento en el trabajo, utilizando para ello la identificación de los objetivos de carrera) y el proceso de implementación para conseguirlo (Herbert, 2010; Noe, 2010).



Su finalidad es aplicar el modelo de adaptabilidad de Greenhaus y Callanan en el contexto organizacional por lo que lo reduce a tres etapas únicamente: explorar la carrera, desarrollar objetivos e implementar estrategias. A continuación (ver Figura 5) se presenta el modelo que responde al dónde y al cómo se explora la carrera teniendo en cuenta la postulados del modelo de exploración vocacional de Stumpf (Stumpf, Colalleri y Hartman, 1983).



**Figura 5. Modelo de Gestión Personal de la Carrera de Noe (1996)**

En primer lugar hay que explorar la carrera. Este punto está totalmente relacionado con el modelo anterior de Greenhaus y Callanan (1984) y se corresponde a la segunda fase de su modelo, momento en el que las personas obtienen información sobre sí mismas (valores, actitudes, necesidades, entre otros) y sobre el entorno (oportunidades, tipos de tareas, entre otros) desde una perspectiva sistémica, dándole una imagen fidedigna sobre sus necesidades y cómo las diferentes organizaciones, permiten o no, conseguir esta satisfacción. Todo ello, aumentará la probabilidad de que el individuo participe en actividades para su desarrollo. Hay dos variables que intervienen en el proceso y que Noe identifica en su modelo: el desarrollo del comportamiento y el desempeño (relacionado y mediado con las covariables del modelo).

En base al desarrollo propiciado tras la recogida de información se procede al segundo paso, el establecimiento de los objetivos. El individuo identifica sus objetivos y hacia ellos dirige su atención, esfuerzo y concentración. Cuanto mayor es el deseo, mayor es la activación que la persona ejerce para alcanzarlo y al revés. Noe considera que si los objetivos son dependientes del desempeño mayor será el esfuerzo para mantener ese desempeño (en sus investigaciones los resultados no refutaron la hipótesis en su totalidad). La intención es producir en la persona progreso, crecimiento, seguridad y desarrollo del estilo de vida (Noe, 2010).

El tercer paso es implementar las estrategias para alcanzar los objetivos y poder así, realizar una óptima gestión de la carrera. Este punto incluye todas las actividades, conductas y experiencias en las que uno se apoya con el fin de conseguir los objetivos anteriormente citados. Pinto (2010) señala que Noe no es muy clara en relación a la implementación de las estrategias para conseguir los objetivos de la carrera y que en su modelo únicamente indica cuáles son las estrategias a utilizar por los individuos pudiendo sólo hacer una pequeña distinción entre estrategias interpersonales (relación que se establece con el trabajo) e intrapersonales (interés de los individuos en involucrarse en una serie de actividades).

Noe (1996) llevó a cabo una investigación con 72 trabajadores y 40 supervisores que proporcionó información sobre sus características personales, sus estrategias de gestión de carrera, el apoyo percibido por parte de los supervisores en el desarrollo de la carrera y sobre su voluntad personal de participar en las actividades de desarrollo. A su vez, los supervisores proporcionaron información sobre el desempeño y el desarrollo de la conducta de cada empleado. El estudio determinó que las covariables edad, ocupación y percepción de apoyo por parte del supervisor determinaban la capacidad de manejo en la propia gestión.

Pinto (2010) considera que este modelo se presenta como un innegable aporte a la comprensión de la relación entre la gestión de la carrera y las variables comportamiento personal y de organización de autodesarrollo y el rendimiento respectivamente. Además, en los últimos años, Noe (2010) ha incidido en el papel de los agentes de las organizaciones otorgándole responsabilidades en la GPC diferenciadoras; algunas son para los colaboradores, otras para los gestores u organizadores e incluso gestores de recursos humanos, incidiendo, como señala Loureiro (2012), en la influencia de las instituciones para que la persona pueda aprender a gestionar su carrera.

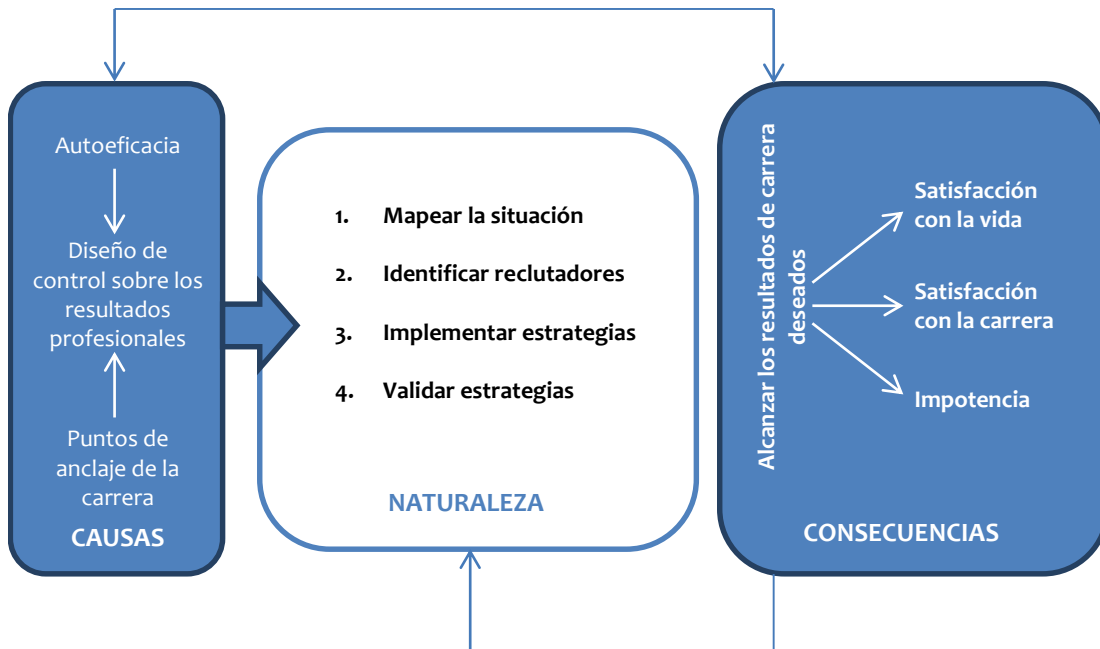
### 3.4.3. El Modelo de King (2001 y 2004)

King (2001; 2004) crea un nuevo modelo de GPC para ayudar a las personas a alcanzar sus objetivos de carrera. Este modelo es una alternativa a los modelos tradicionales, dirigido a ayudar a todo tipo de trabajadores, estén o no dentro de una organización. Para proceder a su conceptualización, la autora se apoya en trabajos y teorías previas. Fundamentalmente en los postulados de Crites, Schein y Bandura.

Recupera de la teoría de ajuste de carrera de Crites (1969) el concepto desarrollado sobre la motivación y cómo esta influye en el desempeño personal, la satisfacción y la integración en un determinado trabajo en base a las estructuras laborales, a la necesidad personal, a la relación con el trabajo y a conceptos previos propios de la gestión de la carrera. Del trabajo de Schein (1977; 1996), relativo a los puntos de anclaje de la carrera, capta los elementos relacionados con la percepción del talento, las habilidades, los motivos, las necesidades, las actitudes y los valores en relación al trabajo actual o de futuro. Y a partir de las creencias de autoeficacia de Bandura (1986; 1995) hace una relación de las motivaciones personales, la

autoeficacia y la personalidad, entendida como un conjunto dinámico de creencias personales.

A continuación (ver Figura 6) se presenta el modelo de manera gráfica y posteriormente se procede a su explicación.



**Figura 6. Modelo de Gestión Personal de la Carrera de King (2001)**

El modelo centra su intervención en su núcleo articulador, catalogado por King como naturaleza, aunque es importante atender a las causas y consecuencias del mismo para comprenderlo en su totalidad. En un primer momento hay que comprender las variables del propio individuo (autoeficacia, control sobre los resultados y puntos de anclaje de la carrera), van a ser determinantes para ponerlo o no en práctica.

El segundo paso del modelo corresponde al proceso o naturaleza misma de la GPC autogestionada, este punto es el núcleo articulador del modelo. Se divide en cuatro etapas que se han de considerar para su implementación, propiciando así el espacio de autogestión de la carrera.

La primera etapa, titulada mapa de la situación, comienza con la recogida, por parte de los trabajadores, de la información pertinente sobre la diversidad de contextos en los que se desea insertarse. En esta etapa es esencial considerar el análisis de los contextos políticos, económicos y sociales, así como la forma en que afectan al contexto en el que vive la organización a la que pertenecen o la que pretenden insertarse los individuos (Pinto, 2010); planteamiento que se relaciona con la suposición de Crites (1969). En este sentido, la

realización de un mapa adecuado implica un conocimiento profundo acerca de las oportunidades en el mundo del trabajo y los perfiles que se demandan.

La segunda etapa, denominada identificación de los reclutadores *-gatekeepers-* consiste en reconocer el grupo de personas dentro de la organización que tiene la facultad de ejercer el control sobre los resultados de la carrera (King, 2001). Estos reclutadores pueden influir en el progreso de la carrera de la persona y hay que conocerlos para poder saber cómo actuar frente a ellos. Si el deseo es incidir en la toma de decisiones en relación al progreso, ascenso, mejora, cambio u otra circunstancia individual en la organización, el trabajador ha de tener claro, previamente, su objetivo para saber cómo y para qué incidir sobre esta figura dentro de las empresas.

La tercera etapa *-implementación de las estrategias de la carrera-* parte del supuesto de que el trabajador tuvo éxito en la etapa anterior. Ahora deberá ser capaz de poner en práctica un conjunto de estrategias cuyo objetivo es influir en las decisiones tomadas por su superior, a favor de sus propios objetivos profesionales. King (2004) presenta tres tipos de estrategias a utilizar para este fin: a) los comportamientos de posicionamiento *-inicio de movimientos o aceptación de cambios estratégicos-*; b) el comportamiento de influencia *-intenta influir en las personas-*; y, c) la gestión de las demandas entre el mundo del trabajo y del no trabajo *-mantenimiento de las barreras y gestión de la transición-*.

Los comportamientos de posicionamiento implican el esfuerzo en la optimización individual de los recursos que la persona cree que podrían facilitar el logro de los objetivos. Como por ejemplo, el desarrollo de una red de contactos personales de poder o influencia, la selección estratégica en el trabajo que permita el desarrollo de competencias y experiencias, la inversión estratégica en capital humano y la innovación en la tarea participando en actividades extracurriculares. El posicionamiento de influencia corresponde a los estudios sobre la carrera con aquellas personas determinantes en la empresa, incidiendo en la percepción que los otros tengan de él para agrandar siempre desde una perspectiva de verticalidad, ya que normalmente los superiores son los que ejercen el poder. Y a su vez, hay que incidir en la gestión de las fronteras, es decir, la persona ha de tener capacidad para administrar y equilibrar el mantenimiento de las barreras y la transición entre los roles. Todas ellas, dice Pinto (2010), son elementos necesarios y potenciadores de las transiciones entre etapas profesionales. Tener conciencia de la propia carrera condicionará, positivamente, la capacidad de gestión de la misma.

La cuarta y última etapa consiste en evaluar la eficacia de las estrategias implementadas por los trabajadores en la toma de decisiones, a fin de lograr sus objetivos de la carrera. King (2001) señala la importancia en este punto de dos aspectos esenciales que intervienen en el momento de la evaluación. Por un lado, el nivel de competencia personal en la toma de decisiones para la implementación de las estrategias y la propia gestión que de ellas se hacen y, por otro lado, el grado de contingencia, es decir, la relación causa y efecto entre estrategias y resultado. De este punto resulta la reflexión sobre el proceso llevado a cabo y sobre la relación de futuras acciones a repetir o cambiar. Dependiendo de la evaluación de cada uno

hay que detenerse en este punto para volver a algún punto del proceso y realizar mejoras o continuar con el avance del modelo.

Finalmente, el tercer componente de este modelo se relaciona con las consecuencias asociadas con el proceso de gestión de la carrera personal. En esta etapa, relacionada con el punto anterior, corroborará la consecución de los objetivos. De esta validación puede darse un resultado positivo de satisfacción con la vida y la carrera o, caso contrario, de impotencia.

La teoría dice que si la persona realiza un recorrido adecuado, deteniéndose en cada punto del modelo, reflexionando sobre lo que cada fase del proceso le marca y ejecutándolo de manera eficaz, la percepción de control y autoeficacia, al igual que sus niveles de satisfacción aumentarán, pudiendo en otros momentos repetir el proceso. Aunque puede ser que acontezca todo lo contrario; y cuando este error se repite en el tiempo conduce al desánimo, a veces crónico, del trabajador o la persona en cuestión (Crites, 1969; Greenhaus, 2006; King, 2004).

La autora ofrece un excelente punto de partida con su modelo de adaptación profesional para comprender la gestión de la carrera. En este modelo se le da mucho valor a las competencias socioemocionales: ser capaz de controlar el estrés y la ansiedad y motivar hacia una correcta adaptación ayudando, así, al ajuste laboral, cultivando para ello desde la formación la actitud hacia al trabajo. Se argumenta que la respuesta efectiva debe conducir al dominio de las tareas de desarrollo de la carrera (y en última instancia al éxito profesional) reduciendo el estrés y aumentando el rendimiento y adaptación al trabajo. Estas afirmaciones fueron ya corroboradas por Terry y Jimmenson (1999) en sus estudios a finales del siglo XX.

Pinto (2010) añade que vale la pena señalar que este modelo presenta un conjunto de similitudes con el modelo de Greenhaus y Callanan (1994) en cuanto a la GPC como proceso cíclico, recurrente y dinámico. Ahora bien, el modelo propuesto por King es más completo, tanto en la definición del proceso, así como en la concreción de cada elemento interviniente. Es un modelo que han seguido bastantes autores en sus investigaciones (Cinamon y Hellman, 2004; Goldfried, 2003; Skovholt y Jennings, 2004).

No cabe duda que en estos tiempos difíciles, los trabajadores, en un entorno cada vez más caótico, han de sufrir una variedad de transiciones a lo largo de su vida laboral y asumir la responsabilidad de navegar por ella (King, 2001). Es esencial que aprendan a manejar de manera estratégica su carrera, adaptándose y siendo flexibles para gestionar las fronteras entre el trabajo y su falta. La orientación profesional ha de actuar para dotar a los individuos de competencias que les faciliten la capacidad de gestión (Wayne, Liden, Graf y Ferris, 1997; Seibert y Kraimer, 2001).

#### 3.4.4. El Modelo de Taveira (2012)

Siguiendo la línea del modelo de King, el equipo de Taveira ha propuesto un modelo de GPC construido sobre tres dimensiones: antecedentes de la gestión personal de la carrera, proceso de gestión de la carrera y consecuencia de la gestión de la carrera, con factores a explorar en cada dimensión. Los autores parten del modelo de King pero integran algunos de los postulados expuestos en la teoría sociocognitiva de Lent y colaboradores.

Los principios en los que se basa el modelo están, según la autora Taveira (2009), relacionados con dos variables mediadoras de todo el proceso:

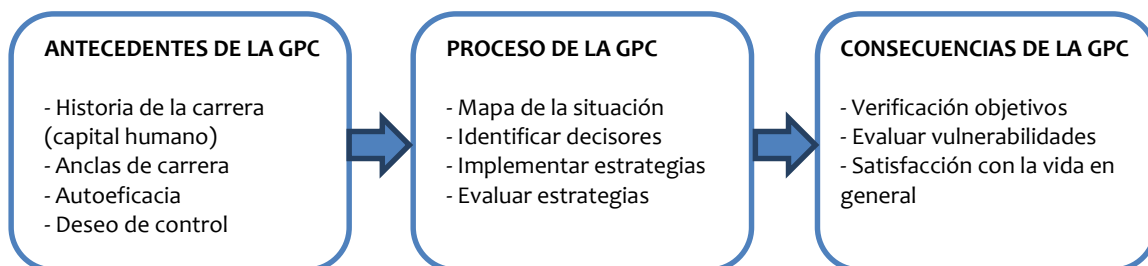
1) Disponer de una conducta activa para incrementar las posibilidades de éxito. Esta conducta es el resultado de la interacción de los procesos cognitivos, conductuales y afectivos, como elemento indispensable del proceso de exploración. Además no sólo interactúan los procesos cognitivos (creencias) y afectivos (reacciones), sino que además, éstos tienen un peso importante en los logros de la carrera y constituyen un elemento central del proceso de inserción (Stumpf, Astin y Hartman, 1984). Contribuir al desarrollo de personas con una personalidad tolerante a la incertidumbre y al riesgo, es una tarea oportuna para abordar con éxito la capacidad de gestión del desarrollo profesional (Howard y Bray, 1998). Inculcar esta proactividad implica, además, la independencia de su carrera ya que serán más proclives a tomar la iniciativa y a buscar oportunidades de aprendizaje (Crant, 1995; Seibert, Crant y Kraimer, 1999; Seibert, Kraimer y Liden, 2001).

2) La importancia de la motivación con factor implícito, vinculada con las propias expectativas de control (cómo la persona afronta el proceso de transición), la autoestima, la ansiedad, el estrés, la identidad vocacional, las experiencias vividas, la percepción de los recursos internos (capacidad personal para buscar trabajo) y de los recursos externos (red de contactos, entre otros). Por lo tanto se puede concluir que este modelo está influido en todo momento por la teoría sociocognitiva de Lent explicada con anterioridad. Es decir, se ha nutrido de los postulados de ese autor y del enriquecimiento conceptual que con los años ha ido logrando en relación a su propia teoría.

En cuanto al modelo, en la primera dimensión (antecedentes de la gestión personal de la carrera) se indaga en la historia de carrera (capital humano), en sus tipos de anclajes (identificación vocacional y autoconcepto vocacional), en la autoeficacia de la gestión de la carrera y en el deseo de control sobre los objetivos de la carrera. La segunda dimensión titulada proceso de la GPC explora la estructura de oportunidades y perfil de los empleadores, la identificación de los empleadores (personas con influencia en su carrera y criterios de decisión), la implementación de las estrategias de carrera y la validación de la eficacia de las estrategias de carrera. Y por último, estudia las consecuencias de la gestión personal de la carrera verificando los objetivos y deseos vocacionales (su consecución) y en última instancia, valorando la satisfacción con la vida en general.

Hay que señalar que el eje articulador para la intervención está centrado en los elementos del proceso, pero para gestionar este punto es fundamental conocer el *background* personal, así como analizar las consecuencias del mismo ya que éstas van a ser las que inicien nuevamente el proceso.

El modelo de Taveira quedaría representando de la siguiente manera (ver Figura 7):



**Figura 7. Modelo de Gestión Personal de la Carrera de Taveira (2012)**

Este modelo incide en la importancia del autoconocimiento, a través de la exploración de valores, capacidades e intereses, de la definición de objetivos, la búsqueda de alternativas, la creación de redes y otros aspectos para la integración del presente, pasado y futuro en consonancia con expectativas realistas, oportunidades mediatizadas por el contexto y en equilibrio con el propio estilo de vida a lo largo de toda la trayectoria profesional (Loureiro, 2012).

A modo de ejemplo este equipo de investigación ha puesto en marcha el modelo en diferentes proyectos de actuación. Su trabajo siempre ha discurrido en el marco de programas educativos que orienten en la gestión de la propia carrera, ayudando al individuo a mejorar en su autoconocimiento, en la visualización de las oportunidades educativas, formativas, profesionales y ocupacionales, así como en sus roles y estilos de vida, las tendencias del mercado de trabajo, la capacidad de intervenir en su desarrollo laboral y en el proceso de toma de decisiones.

Este grupo de investigación a lo largo de la última década viene realizando seminarios de GPC a partir de su modelo de actuación, teniendo en cuenta los postulados de Watts (1979) para conseguir la finalidad propuesta, a saber: contribuir al desarrollo de la gestión personal de la carrera. Para ello los seminarios se configuraron y planificaron a partir de cuatro grandes dimensiones de análisis: 1) conocerse a sí mismo (desarrollo de la autoconsciencia, conocimiento y autovaloración); 2) conocer las diferentes oportunidades del contexto; 3) tomar decisiones en relación a los objetivos y las necesidades de cada uno; y 4) desarrollar un plan de acción para la transición.

El año 2006 se llevó a cabo un seminario de GPC para ayudar a estudiantes de últimos cursos en la transición universidad-mercado de trabajo en la *Universidade do Minho* (Braga, Portugal). Seminario, que además, se sometió a evaluación con la finalidad de aprobar su adecuación mediante un estudio cuantitativo con grupo control y experimental.

El Seminario consiste en ocho sesiones con pequeños grupos para trabajar una visión positiva de su carrera, determinar objetivos de futuros académicos y profesionales y aprender a ejecutar dichos objetivos a partir de un plan estratégico de intervención. Para ello a lo largo de las sesiones se profundizó en potenciar la confianza en sí mismos, en la toma de consciencia sobre su responsabilidad en el proceso de desarrollo profesional y en promover una actitud activa y motivacional hacia la profesión. Durante todo el proceso se hicieron pruebas de evaluación del seminario, además de un *pre-test* y un *post-test* con un grupo control y otro experimental, verificando al final de la intervención que aquellos alumnos que habían frecuentado el seminario obtuvieron mayores puntuaciones en las creencias sobre la exploración vocacional, su proceso de intervención y la capacidad de poner en práctica estrategias de desarrollo profesional. Por tanto, se corroboró la eficacia de estas prácticas como un plan positivo en la consciencia e implementación de un plan de carrera.

### 3.4.5. El Modelo de gestión personal de la carrera de Lent y Brown (2013)

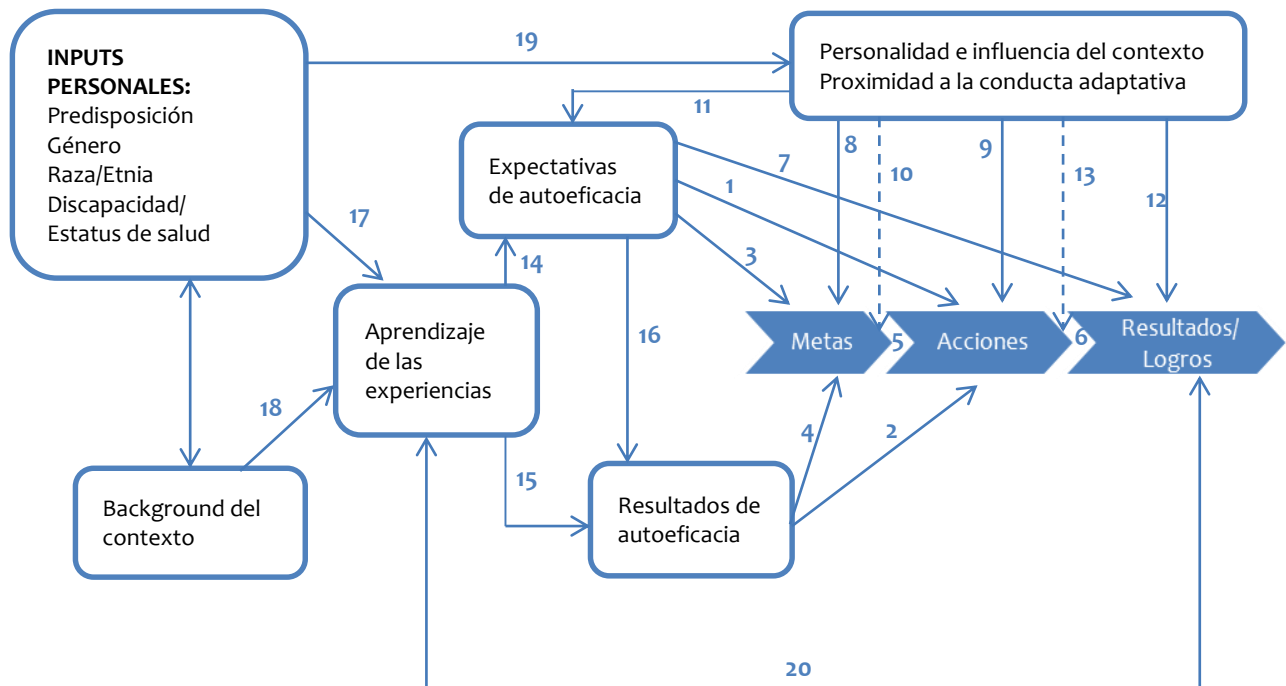
El modelo presentado por Lent y Brown aborda el concepto de la carrera desde una perspectiva genérica y parte del supuesto de que las personas tienen cierto control en aspectos propios del desarrollo de su carrera; por lo tanto, son capaces en cierta medida de lograr los fines que se proponen. El modelo tiene asignado el término personal ya que los factores que propician el inicio de la carrera parten de la conducta individual, pero es importante, y así han dejado constancia en sus teorías, la influencia del contexto y en cómo el medio interviene. Los autores señalan que este es su primer modelo de gestión personal de la carrera ya que inciden en la importancia relacional de los elementos intervinientes en la construcción de la carrera. Se le da gran importancia al proceso y no únicamente a la consecución final. Ésta es la clave: pasar de la meta a conocer cómo ha sido el proceso, intentando abarcar el fenómeno de estudio desde una perspectiva más completa y comprensiva a base de una mejor integración de los aspectos intervinientes.

El modelo, por tanto, hace hincapié en los factores que favorecen que la persona desarrollen comportamientos que propicien la toma de decisiones hacia la búsqueda de empleo y una gestión adecuada de la carrera en el inicio y el progreso en el trabajo, mediante la planificación, recogida de información, toma de decisiones, autoconcepto, preparación para el cambio, ajuste a las demandas laborales, entre otros; elementos que van más allá de la propia elección de la profesión. Para activar estos elementos es importante accionar habilidades de desarrollo laboral, competencias y metacompetencias de trabajo, así como habilidades adaptativas y de afrontamiento de retos, cambios y transiciones, siempre bajo la autorregulación de la persona (Griffin y Hesketh; 2005). Muchos de ellos relacionados con la



propuesta de Savickas (2013) que Lent y Brown remarcan en este modelo. En este punto se le otorga un valor expreso a las características de la personalidad, mediadora de todo el proceso.

Lent (2005) incide, por tanto, en una relación directa de los intereses y valores para comprender cómo estos elementos pueden potenciar el desarrollo de determinadas acciones. Acciones que van a depender de la elaboración de los objetivos, de la puesta en marcha de diversas competencias en la toma de decisiones y de la influencia del contexto para ayudar o no a la actitud final que contribuya a la consecución de dichos objetivos. Loureiro (2012) comenta que el autor remarca la importancia del trabajo y las opciones de carrera realizadas para poner en marcha las estrategias necesarias, la adecuación de objetivos a los intereses deseados y a la implementación real para llevar a cabo un óptimo desarrollo de la propia GPC.



**Figura 8. Modelo de Gestión Personal de la Carrera de Lent y Brown (2013, adaptado de Lent, Brown y Hackett, 1994)**

El modelo se inicia a partir del aprendizaje de las experiencias (ruta 14 y 15), que es el elemento articulador de todo el proceso. A partir de este aprendizaje la persona encamina el proceso teniendo en cuenta, por un lado, las expectativas de autoeficacia y por otro, los resultados de autoeficacia. Como señaló Bandura (2006) estas expectativas son las creencias personales relacionadas con la capacidad para hacer frente al propio acontecimiento y actuar en consecuencia, necesarias para comenzar con el proceso de autorregulación y desarrollar,

así, el propio autonconcepto. Esta dinámica propicia unas expectativas y unos resultados sobre la consecución de los objetivos determinados y en el cómo se han llevado a cabo, es decir, en cómo la persona ha actuado (ruta 16, 1, 3, 7, 4, 2, 5, 6).

Las expectativas y resultados de autoeficacia promueven las acciones que el sujeto suscita indirectamente y las metas que quiere alcanzar directamente; por tanto metas y acciones están relacionadas y mediadas entre sí, otorgando coherencia y sentido a las expectativas. Dichas expectativas desencadenan resultados y logros, determinados por el cómo la persona ha actuado. En todo este proceso interviene la persona con sus creencias, rasgos de personalidad y otras variables cognitivo personales, así como sus aprendizajes previos y el contexto, influyendo en sus metas y acciones y finalmente en sus resultados (11, 8, 10, 9, 13, 12).

Finalmente los resultados y logros son los que van a continuar enriqueciendo las experiencias, a la vez que van a volver a activar el ciclo. Por tanto, las experiencias aprendidas, en términos de fracaso o éxito, ofrecerán información que retroalimentaran a la conducta e influirán, por un lado, en los *inputs* personales y en la lectura del contexto, como por otro lado, en las expectativas y en las creencias, así como en los resultados de autoeficacia de la persona (20, 18, 17, 19). Por ello, como señalan Lent y Brown (2013) los logros o decepciones van a contribuir a la estabilización o revisión de las expectativas, así como a las capacidades y a posibles acciones futuras.

En otra dirección estas experiencias, van a dar sentido y congruencia a los *inputs* de la persona (predisposición, habilidades, entre otros), así como al *background* previo, y entre ellos también se va a propiciar elementos de conexión que den sentido o no y fuerza o no a las experiencias de la persona. En última instancia el desarrollo de la personalidad va estar configurado a partir de los propios *inputs* personales y de elementos influyentes del contexto próximo.

#### 3.4.6. Resumen de los modelos de Gestión Personal de la Carrera

La capacidad de gestionar con eficacia una carrera es una de las competencias más importantes y más solicitadas en el mundo profesional actual; por lo tanto, tomar decisiones en base a ella y hacerlo con conocimiento supone recurrir a competencias y comportamientos asociados a modelos de GPC. Trabajar teniendo en cuenta esta premisa será esencial, tanto para las organizaciones como para la educación superior. Pinto (2010) ya expresó en las conclusiones de su tesis doctoral que existen pocas investigaciones en base a esta temática, al igual que años más tarde asentaría Loureiro (2012). Se debe, por tanto, seguir trabajando y profundizando en esta línea de investigación. Nuevamente Lent y Brown (2013) han dejado constancia de la necesidad de continuar trabajando en este sentido e ir ampliando las investigaciones a otros colectivos, como estudiantes en transición, para anticiparse y prepararse en el desarrollo de la profesión y no dejar esta responsabilidad

únicamente a las organizaciones. Los trabajos de Taveira también van en esta línea de actuación.

A modo de síntesis, a continuación se presenta una tabla resumen (vid. Tabla 10) donde quedan recogidos los cinco modelos de GPC que han ido apareciendo a lo largo de los años con las características más destacadas en cada uno de ellos.

**Tabla 9: Resumen de los modelos de Gestión Personal de la Carrera**

MODELOS DE GPC	ANTECEDENTES	COMPONENTES	ELEMENTOS
<b>Greenhaus y Callanan (1994)</b>	Proceso continuo y dinámico por el cual el individuo explora, desarrolla y pone en práctica objetivos y estrategias, con el fin de resolver problemas relacionados con la carrera	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Éxito subjetivo (Crites, 1969)</li> <li>✓ Exploración de la carrera (Stumpf, Colarelli y Hartman, 1983)</li> <li>✓ Exploración de la carrera</li> <li>✓ Desarrollo e implementación de las estrategias de carrera</li> <li>✓ Obtención del <i>feedback</i></li> <li>✓ Validación de la carrera</li> </ul>	Conducta activa; Intereses y necesidades; Competencias (fortalezas y debilidades); Estilo de vida y valores; Personalidad (carácter); Satisfacción y preocupación; Talento; Contexto de trabajo
<b>Noe (1996)</b>	Relación entre el comportamiento personal de la GPC y su comportamiento de autodesarrollo con el rendimiento de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Teoría de exploración de la carrera (Stumpf, Colarelli y Hartman, 1983)</li> <li>✓ Exploración de la carrera</li> <li>✓ Desarrollo de los objetivos de la carrera</li> <li>✓ Implementación de las estrategias de carrera</li> </ul>	Valores; Intereses y necesidades; Habilidades y competencias; Comportamiento; Satisfacción; Conducta exploratoria y de autodesarrollo; Experiencia; Motivación (atención, esfuerzo y concentración); Rendimiento; Edad; Contexto de trabajo (oportunidades, cambios y exploración); Apoyo; Estatus
<b>King (2001 y 2004)</b>	Ayudar a los trabajadores adultos, independientemente de su situación profesional, en la gestión personal de su carrera	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Concepto de anclaje de carrera (Schein, 1996)</li> <li>✓ Modelo de adaptación a la carrera (Crites, 1969)</li> <li>✓ Creencias de autoeficacia (Bandura, 1986)</li> <li>✓ Antecedentes (causas) de los procesos de gestión de la carrera</li> <li>✓ Proceso de gestión personal de la carrera (naturaleza): mapa de la situación, identificar empleadores, implementar estrategias y evaluar su eficacia</li> <li>✓ Consecuencia asociadas con el proceso de gestión personal de la carrera</li> </ul>	Autoeficacia; Control; Anclaje de carrera (objetivo a alcanzar); Percepción (barreras y amenazas); Comportamiento; Motivación y participación; Identidad; Necesidad y preferencia; Conducta adaptativa y activa; Competencias y contingencias; Satisfacción (con la vida y la carrera); Estrategias; Frustración y conflictos; Información del contexto de trabajo (oportunidad y perfil demandado); Influencia; Red de contactos

<b>Taveira (2012)</b>	Engloba los postulados de King y la teoría socio-cognitiva de Lent (2004) en base en la satisfacción con el trabajo	Teoría socio-cognitiva (Lent, 2004) Modelo de GPC de King Conducta activa (Taveira, 2009)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Antecedentes de la gestión personal de la carrera</li> <li>✓ Proceso de gestión de la carrera</li> <li>✓ Consecuencia de la gestión de la carrera</li> </ul>	Conducta activa; Creencias; Reacciones; Logro y control; Motivación; Expectativas; Autoestima; Estrés; Ansiedad; Identidad; Experiencias; Percepción; Capacidad; Anclaje de carrera; Autoeficacia; Satisfacción; Estrategia eficaz; Contexto de trabajo; Identificar personas influyentes; Red de contactos
<b>Lent y Brown (2013)</b>	Propiciar que la persona desarrolle comportamientos para el inicio y el progreso en el trabajo	Teoría socio-cognitiva (Lent, Brown y Hackett, 1994; 1999; 2000) Constructo de adaptación de la carrera (Savickas, 2006) Teorías de Bandura (2001) Perspectiva de roles de vida de Super (1995)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Inputs de la persona</li> <li>✓ Contexto</li> <li>✓ Aprendizajes</li> <li>✓ Expectativas y resultados de autoeficacia</li> <li>✓ Conducta adaptativa</li> <li>✓ Metas, acciones y logros</li> </ul>	Capacidad de planificación; Recopilación de la información; Toma de decisiones; Desarrollo de los objetivos; Autoconocimiento; Capacidad de adaptación; Negociación; Habilidades laborales; Resiliencia; Proactividad; Autodesarrollo; Actitud positiva; Resolución de problemas; Capacidad de gestión; Identidad: Contexto próximo; Autoeficacia; Motivación; Personalidad; Intereses; Barreras; Comportamiento exploratorio; Redes

## PARA CONCLUIR...

La empleabilidad ha sido, y es, una pieza clave del EEES. Su objetivo es mejorar las condiciones personales de los egresados para lograr una satisfactoria inserción profesional. En este contexto conocemos cómo la institución forma a la persona, es decir, cómo la prepara, qué conducta transmite y cómo la ayuda en el proceso de inserción. La empleabilidad hay que trabajarla en base a competencias, dentro de una estructura de gestión personal de la carrera, que sea sostenible en el mercado de trabajo. En este sentido las competencias transversales son las más adecuadas ya que integran tantos elementos necesarios para el mundo profesional como académico.

Hacer este salto en la institución universitaria implica nuevas formas de hacer y de proceder, de reflexionar sobre los logros y los obstáculos en el trabajo por competencias. En un contexto de trabajo cada vez más incierto y cambiante es necesario que este enfoque por competencias consiga adecuarse a las necesidades de los estudiantes. En este marco la orientación profesional propone implementar modelos de gestión personal de la carrera como constructo útil en la transición e inserción al mercado de trabajo, y hacerlo de una manera planificada, diseñada y ordenada.

Hacer partícipe a la persona en la exploración y construcción de su carrera (con los matices que este constructo está adquiriendo en este nuevo siglo) implica contribuir al desarrollo de sus capacidades en el avance de su carrera, al potenciar una participación activa en esta construcción. Una carrera que se entiende como la posición más importante ocupada por la persona a lo largo de su vida, y en la que están implicados todo un conjunto de roles determinantes. A su vez mediada por etapas de la vida y el contexto en el que se desarrolla, medio que provoca cambios en su concepción, pasando en esta última etapa de definiciones más estáticas y herméticas (carrera con fronteras) a definiciones más dinámicas y caóticas (carrera proteica), donde el entendimiento y la apuesta por definiciones más neutrales deberían ser la clave para su desarrollo e implementación.

Situados en el debate del constructivismo, paradigmas actuales como la perspectiva del *life design* van a propiciar significado al constructo de carrera, además de elementos de reflexión para la intervención. Tampoco hay que olvidar teorías más globales que han contribuido a la adecuación, comprensión y compensación del fenómeno, y que siguen haciéndolo, fundamentando los procesos de gestión de la carrera. Por ejemplo la teoría sociocognitiva, de Lent y la teoría de construcción de la carrera, de Savickas.

Estas teorías han posibilitado la creación de modelos de gestión personal de la carrera para la intervención directa con las personas; modelos que inciden en el proceso por el cual la persona desarrolla, implementa y monitoriza sus objetivos de carrera y estrategias, en un proceso cíclico que recoge información de la persona y del mundo del trabajo en el que la imagen que obtengan va a posibilitar la continuidad o no del suceso. La capacidad de gestionar con eficacia una carrera es una de las competencias más

importantes y solicitadas en el mercado de trabajo y por tanto, las organizaciones e instituciones como la universidad han de posibilitar los espacios y los recursos necesarios para su perfeccionamiento. La empleabilidad debe ser trabajada en la formación superior bajo el “paraguas” de la gestión personal de la carrera.

En el momento de estudiar el fenómeno objeto de estudio se debe apostar por una perspectiva transformadora, concurrente y secuenciada de la situación, considerando, tal y como se desarrolla a continuación, la complementariedad de metodologías, la solución más ajustada para su estudio en esta investigación. Complementariedad que ayuda desde el enfoque cuantitativo a analizar una parte del proceso (desde la formación superior hasta los tres primeros años en el mercado de trabajo) y desde el enfoque cualitativo (avanzar hasta en el estudio de la carrera profesional). De esta forma se abarca el problema desde diferentes enfoques, siendo coherente con los planteamientos teóricos seguidos hasta el momento.

## **CAPÍTULO IV**

### **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

Los problemas de la ciencia social son elegidos según la relevancia axiológica de los fenómenos tratados, expresada desde una interpretación filosófica con especial interés científico, determinado a través de un objeto de estudio dado y de ciertos problemas para analizar empíricamente (...) su estímulo parte de cuestiones prácticas, coincidiendo con la posesión de ciertos motivos y valores surgidos con una orientación específica (...) y donde las ideas del investigador, determinan el objeto de estudio para albergar conocimiento significativo de la realidad concretada. Sin su convicción respecto al significado de determinados hechos culturales, todo intento de analizar la realidad concretada resultaría completamente en vano (Weber, 1949, p.77).

Este capítulo muestra la metodología adoptada para esta investigación teniendo en cuenta el objeto de estudio. La metodología combina un estudio cuantitativo para describir el objeto de estudio con otro cualitativo que lo complementa. Se explican las estrategias de obtención de información, la muestra del estudio, sus características y los criterios de selección de los participantes. En cada caso se explica el tipo de análisis realizado, la justificación de las pruebas estadísticas y el procedimiento del análisis de contenido efectuado.



## **4.1. Introducción**

A lo largo de estos últimos años la evolución de la educación superior hacia otra forma de enseñanza y estructura se ha visto impulsada con la entrada en vigor del EEES. En este nuevo marco la empleabilidad ha sido un elemento esencial a introducir, ahondando para ello en los procesos de inserción.

En la actualidad, es importante remarcar que las instituciones de la educación superior están interesadas en conocer cómo ha ido evolucionando la inserción de sus egresados, con el objetivo de reflexionar sobre la adecuación del perfil profesional y conocer si se ajusta a las necesidades sociolaborales actuales y las que se prevén en el futuro, los datos de las investigaciones van a posibilitar actuaciones de mejora en el diseño de los grados universitarios y consecuentemente en la empleabilidad de los egresados.

La complejidad del objeto de estudio justifica la metodología de investigación utilizada. Una metodología mixta (cuantitativa y cualitativa) que permitirá profundizar en el conocimiento y comprensión de la trayectoria laboral, en este caso, de la profesión del pedagogo. Desde esta perspectiva la metodología de investigación permite conocer en profundidad no sólo el dónde y el qué hacen los graduados, sino cómo ha sido el proceso de inserción a lo largo de los años. Información relevante para prever acciones de orientación e información adecuadas en el marco de las políticas institucionales.

El resultado de la investigación aporta datos sobre la calidad de la inserción y permite elaborar un mapa de las salidas profesionales actuales del pedagogo, mediante un análisis de los ámbitos donde están presentes y trabajan estos titulados en la última década. Se analizan las características del perfil profesional, funciones -tipos de tarea y la relación de ésta con la formación- y espacios concretos de trabajo, entre otras cuestiones. Por último, se estudian el funcionamiento de los procesos de selección al mercado cualificado, la empleabilidad del graduado en Pedagogía, las competencias de gestión personal de la carrera para transitar a este mercado y mantenerse en él.

La finalidad es conocer la inserción socio-profesional y las competencias de gestión de la carrera de los pedagogos. A través del análisis de la inserción en la última década de estos profesionales se podrá disponer de una visión más precisa de la realidad actual y su evolución, con una doble perspectiva: ofrecer elementos de reflexión para mejorar la titulación y para potenciar la orientación, la tutoría y la puesta en marcha de programas de gestión personal de la carrera.

Las preguntas o problemáticas que han orientado el desarrollo del trabajo son: ¿Cuál es la situación laboral de los pedagogos en esta última década? ¿Qué campos profesionales están ocupando? ¿Cómo podemos considerar la inserción de los graduados? ¿Cómo ha sido su trayectoria profesional? ¿Cómo ha influido la formación inicial en su posterior desarrollo

profesional? ¿Qué competencias son esenciales para gestionar la carrera? y ¿Qué aspectos personales influyen en el proceso?

## **4.2. Objetivos**

A continuación se describen los objetivos generales y específicos de la investigación. El primer objetivo general estudia la inserción de pedagogos desde su graduación hasta los primeros tres años en el mercado de trabajo (desde el año 2001 hasta el año 2011) y el segundo objetivo general profundiza en la trayectoria, más allá de la década señalada.

Objetivo general 1:

- Conocer la situación laboral y las trayectorias de inserción de los graduados en Pedagogía en Cataluña.

Objetivos específicos:

- Identificar el tiempo y el canal de acceso al empleo.
- Analizar las características y la calidad de la situación laboral.
- Indagar en el valor de la formación en relación a los factores de contratación y desempeño del trabajo.
- Analizar los procesos de inserción en los ámbitos profesionales de la pedagogía.

Objetivo general 2:

- Profundizar sobre las trayectorias y los procesos de gestión de la carrera del profesional de la pedagogía.

Objetivos específicos:

- Analizar los elementos de configuración de las trayectorias académicas y profesionales de los titulados en Pedagogía.
- Conocer cómo han intervenido los aspectos contextuales y personales en la construcción de la carrera y en su gestión.
- Identificar las competencias de la gestión personal de la carrera necesarias para insertarse y progresar en el desarrollo profesional.
- Indagar en la trayectoria profesional del pedagogo por ámbitos de actuación.

### 4.3. Enfoque metodológico

Teniendo en cuenta el planteamiento de esta tesis, expuesto con anterioridad, la investigación está orientada a la descripción y el conocimiento de la inserción del pedagogo y a la contribución de la mejora de su empleabilidad desde la perspectiva de la gestión de la carrera. El enfoque del estudio considerado más adecuado es la integración de la metodología cuantitativa y cualitativa (López, Blanco, Scandroglio y Basskin, 2010).

Esta complementariedad posibilita abordar la complejidad del fenómeno de la inserción profesional. Este fenómeno tiene un carácter multidimensional que exige un nivel de acercamiento al mismo, desde la perspectiva macrocontextual y microcontextual (Figuera, 1996), ya indicados en el capítulo dos. Cook y Reichardt (2005) o Creswell (2009) plantean la unión metodológica como un medio para estudiar la diversidad de los fenómenos en el campo de las ciencias sociales, siendo esta complementariedad una de las soluciones más plausibles para la comprensión de la realidad en la investigación educativa.

Varios autores han justificado la legitimidad y la utilidad de la integración metodológica. Bryman (1988) defendió que la elección de un enfoque u otro era una cuestión puramente técnica y no epistemológica; para el autor la diferenciación de metodologías y la postura de la no integración de los mismos era un debate que únicamente estaba perjudicando los avances en las ciencias sociales. Unos años más tarde King, Keohane y Verba (1994) continuaron aportando evidencias al respecto con su libro: *Dos estilos de investigación, una lógica de inferencias*.

Corbetta (2010) recoge el discurso de Bryman para apostar por esta integración, si la investigación lo necesita, pero difiere en la postura únicamente técnica. Para él estos dos enfoques se han desarrollado con posturas, ideologías y teorías diferenciadas y así deben ser entendidas, cosa que no quita poder integrarlas cuando sea útil para el avance científico. El trabajo comparte la idea de Corbetta ya que la concepción epistemológica condiciona la forma de abordar un problema, pero, ello no ha de ser excluyente para poder combinar metodologías que propicien un beneficio a los resultados de lo investigado.

En concreto, en el campo de la inserción laboral se recomienda el uso de métodos mixtos como estrategia de investigación para recopilar información de múltiples fuentes (Savickas et al., 2009). Esta estrategia dará lugar a una descripción más completa y comprensiva del fenómeno, aumentando la validez externa, ya que diferentes enfoques conducen a los resultados generalizados (Creswell y Plano, 2007).

Centrados en esta investigación, la conexión metodológica será la complementariedad utilizada entre todas las posibilidades expuestas por Bericat (1998): complementación, combinación y triangulación. En este camino se enmarca la perspectiva metodológica seleccionada, denominada también métodos mixtos (Camerino, Castañer y Anguera, 2012; Tashakkori y Creswell, 2008). Y es desde esta perspectiva donde el diseño mixto adquiere

fuerza, ya que analiza el fenómeno social desde diferentes puntos de vista para, así, validar el resultado obtenido. Los datos ofrecen las garantías necesarias para explicar la frecuencia, duración o intensidad del objeto de estudio y las historias personales profundizan en el sentido de las acciones humanas y su producto (Hemilse, 2011; Maree, 2010).

Creswell (2008) por su parte, propone una secuencia del diseño de la investigación en dos momentos: uno, a partir de los datos cuantitativos y dos, de la recolecta de los datos cualitativos ayudando a comprender los resultados cuantitativos. En esta investigación es fundamental el análisis cuantitativo de los datos para situar la inserción de los pedagogos y conocer cómo han sido sus trayectorias profesionales. Pero es imprescindible dialogar con éstos usando la aproximación cualitativa, que aportará congruencia, sentido y coherencia a los mismos. Además, se abordarán otras cuestiones inherentes al desarrollo profesional, vivenciado por las personas, que no se analizan en la primera fase de la investigación.

Por lo tanto el estudio se realiza en dos momentos diferenciados de recogida y análisis de la información.

- La primera fase pretende, mediante un estudio descriptivo y por encuesta describir el proceso de inserción de los pedagogos y así, conocer sus trayectorias profesionales. Para ello se utilizará la base de datos facilitada por la AQU donde se recoge la información obtenida a través de encuestas telefónicas.
- La segunda fase permite indagar en el desarrollo profesional del graduado en Pedagogía y en sus ámbitos laborales, contribuyendo a elementos de reflexión sobre la empleabilidad desde la perspectiva de la gestión personal de la carrera. Se realizarán entrevistas semiestructuradas.

En esta línea, el método de la investigación es coherente con el planteamiento utilizado, el método por encuesta. Torrado (2004) y Ruiz (2009) señalan su importancia en el ámbito educativo debido a su utilidad para abordar fenómenos educativos y así, conseguir la aproximación a la realidad, mediante la realización de preguntas sobre una gama de sucesos presentes, pasados o futuros, con entrevistas en profundidad. En la primera fase, se realiza un análisis de la base de datos de estudios sobre inserción de los graduados catalanes de la AQU, trabajando, por tanto, con datos secundarios recogidos mediante cuestionario.

Desde una perspectiva cuantitativa, se parte de datos estructurados y representativos (aportados por la AQU) que posibilitan conocer la inserción de los graduados del estudio a lo largo de una década (2001-2011). La encuesta telefónica en formato cuestionario realizada desde la AQU, facilita la contextualización de las salidas profesionales del pedagogo de las universidades catalanas. En esta primera fase de carácter descriptivo, se averiguará, específicamente, la situación laboral y las trayectorias de inserción de los graduados en Pedagogía.

El enfoque cualitativo y de carácter comprensivo, da protagonismo a las voces de los principales agentes del fenómeno abordado (Bartolomé, 1992; Figuera y Coiduras, 2013; Gerber, 2008). De esta manera se analizarán las experiencias personales de los representantes de los diferentes ámbitos de actuación, indagando en sus trayectorias y sus procesos de gestión de la carrera, mediante una entrevista. El objetivo es captar la representatividad sustantiva a partir de la elección intencional de los profesionales de los ámbitos laborales del pedagogo.

A modo de esquema el estudio de campo quedaría configurado tal y como se representa en la siguiente tabla.

**Tabla 10: Esquema del estudio de campo**

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	METODOLOGÍA	FUENTE / INSTRUMENTO
<b>Conocer la situación laboral y las trayectorias de inserción de los graduados en Pedagogía en Cataluña</b>	<p>Identificar el tiempo y el canal de acceso al empleo</p> <hr/> <p>Analizar las características y la calidad de la situación laboral</p> <hr/> <p>Indagar en el valor de la formación en relación a los factores de contratación y desempeño del trabajo</p> <hr/> <p>Describir la inserción laboral del profesional de la pedagogía por ámbitos de actuación</p>	<i>Fase I</i> Cuantitativa	Base de datos de la AQU (cuestionario)
<b>Profundizar sobre las trayectorias y los procesos de gestión de la carrera del profesional de la pedagogía</b>	<p>Analizar los elementos de configuración de las trayectorias académicas y profesionales de los titulados en Pedagogía</p> <hr/> <p>Conocer cómo han intervenido los aspectos contextuales y personales en la construcción de la carrera y en su gestión</p> <hr/> <p>Identificar las competencias de la gestión personal de la carrera necesarias para insertarse y progresar en el desarrollo profesional</p> <hr/> <p>Indagar en la trayectoria profesional del pedagogo por ámbitos de actuación</p>	<i>Fase II</i> Cualitativa	Entrevista semiestructurada

La finalidad de esta tesis es ofrecer elementos de reflexión para promover la mejora de la titulación y para potenciar la orientación, la tutoría y la gestión personal de la carrera.

Como en cualquier investigación se consideran criterios de rigor y éticos que guiarán el modelo seguido, tanto desde una perspectiva cuantitativa como cualitativa, pasando desde la validez interna-credibilidad del proceso hasta la objetividad-confirmación. Para ello se han seguido las definiciones de Albert (2006), Bartolomé (1986), Corbetta (2010), Del Rincón, Latorre, Arnal y Sans (1995), Hammserley (1992), Latorre, Rincón y Arnal (1996), Lincoln y Cuba (1985), Martínez (2004), Olabuénaga (1999), Pérez, Galán y Quintanal (2012), Sandín (2003) y Stake (1998). La Tabla 11 sintetiza qué procedimientos se han utilizado para garantizar el rigor metodológico.

**Tabla 11: Criterios de la actividad investigadora**

CRITERIOS	PROCEDIMIENTOS	
	CUANTITATIVA	CUALITATIVA
<b>Validez interna o credibilidad “correspondencia entre los datos obtenidos por el investigador y la realidad que representan”</b>	<p>La encuesta de la AQU es muy extensa, compleja y consigue toda la información necesaria en relación al proceso de inserción laboral de los graduados universitarios en la transición universidad-mercado de trabajo.</p> <p>El cuestionario se ha consensuado con expertos y ha pasado por un proceso de pilotaje.</p>	<p>La entrevista abarca toda la información necesaria a estudiar de la trayectoria profesional. Se ha recogido información extensa de profesionales de los ámbitos laborales del pedagogo, así como de su proceso en el mercado de trabajo, trayectoria, competencias, entre otra información.</p> <p>El instrumento ha sido consensuado con expertos en la temática.</p>
<b>Validez externa o transferibilidad “Determina que las interpretaciones halladas se pueden generalizar o aplicar a otros contextos”</b>	<p>El estudio contempla cuatro promociones de estudio y dada la naturaleza de la investigación se pueden comparar identificando perfiles.</p> <p>La representatividad de la muestra está garantizada porque el error muestral es pequeño y la muestra grande.</p>	<p>Se han seleccionado representantes de todos los ámbitos de actuación del pedagogo, se han considerado una representatividad de los subámbitos de trabajo. Además se ha considerado para la selección de los participantes el tiempo en el mercado de trabajo, escogiendo personas clave con diferentes años de trayectoria.</p>

<b>Fiabilidad o dependencia</b> <b>“Constancia al repetir la investigación en condiciones idénticas y hallando, por tanto, resultados similares”</b>	El instrumento se ha mostrado fiable a lo largo de los diferentes estudios. La encuesta ha permanecido sin variaciones substanciales en todos los estudios realizados.	Se ha realizado una descripción minuciosa de los participantes. Se han revisado los resultados en diferentes momentos para cotejar su consistencia y así hacer una modificación del procedimiento seguido.
<b>Objetividad o confirmación</b> <b>“Asegurar que los resultados son fruto de los sujetos estudiados y de la investigación”</b>	El investigador no ha intervenido en la recogida de la información y por tanto no ha ejercido influencia en los datos.	Se ha triangulado la información a partir de las grabaciones de los profesionales entrevistados con un experto del campo de estudio.

Además, esta tesis ha seguido el proceso de investigación propuesto desde la Universidad de Barcelona, siendo un trabajo honesto, responsable, riguroso y salvaguardando los posibles conflictos de interés que surjan en el camino (UB, 2010).

#### **4.4. FASE I: Análisis de la inserción del pedagogo**

Como se ha apuntado anteriormente, en los estudios de inserción se utiliza la información aportada por la base institucional de la AQU<sup>12</sup> para conocer la situación laboral y trayectorias de inserción de los graduados en Pedagogía en Cataluña.

##### **4.4.1. Estrategia de recogida de información**

El estudio se ha realizado a través del método por encuesta, técnica que permite una visión global, en este caso, del fenómeno de la inserción de manera rápida y oportuna. Rojas (1989) señala que este procedimiento permite obtener información empírica sobre determinadas variables que se quieren investigar para hacer un análisis descriptivo del objeto de estudio. Es, además, un modo de obtener información haciendo preguntas a los individuos de la investigación (muestra representativa de la población seleccionada), mediante un procedimiento estandarizado de cuestiones, con el fin de conocer las relaciones existentes entre las variables planteadas (Corbetta, 2010; Mateo, 1997; Torrado, 2004)

---

<sup>12</sup> Se realizó una solicitud formal de cesión de la base de datos enmarcado en el proyecto de investigación del equipo TRALS, de explotación científica del proyecto de inserción de titulados coordinado por la Dra. Pilar Figuera Gazo.

Corbetta (2010) y Torrado (2004) señalan que en los últimos años esta técnica se ha hecho cada vez más popular, convirtiéndose en muchos países en la modalidad más difundida para la realización de cuestionarios. La entrevista telefónica comporta una serie de ventajas en los estudios cuantitativos, como son la rapidez en su realización, el menor coste, la garantía del anonimato y la facilidad para preparar a los entrevistados y supervisarlos. En definitiva, es una herramienta muy práctica para el estudio de lo social, imprescindible para conocer el comportamiento de los grupos y su toma de decisiones (López, 1998).

Sin embargo, hay que ser consciente de que también comporta ciertos inconvenientes. El entrevistado se siente menos implicado y eso puede hacer que la entrevista se realice con menos cuidado, la relación con el entrevistado se deteriore más rápido; por otro lado, no se puede acompañar material visual a las preguntas, no se pueden atender los datos no verbales y la limitación del tiempo disponible obliga a simplificar las preguntas y a formularlas de manera sintética.

En esta investigación, los datos primarios han sido producidos por otros investigadores y no son originales del investigador del estudio, que lleva a cabo lo que se conoce como análisis secundario (Corbetta, 2010). Esta manera de proceder en los estudios del ámbito social tiene una trayectoria consolidada en el contexto internacional. Sin embargo, en nuestro país, hasta la última década, las instituciones no han empezado a facilitar la accesibilidad a esta información. Se trata de una investigación realizada sobre datos de encuesta por muestreo recopilados previamente y disponibles en forma de matriz de datos, que permite un análisis específico de la base de datos ya existente.

Las ventajas de la elección de este tipo de análisis son evidentes: a) ahorrar en el coste del estudio, b) garantizar el rigor cuando se trabajan bases de datos que cuentan con el respaldo de la comunidad científica y, c) posibilitar la realización de estudios de gran envergadura, es decir, con grandes muestras de la población inasumibles por un investigador. Lógicamente, el investigador no tiene control sobre el proceso de recopilación de los datos y la calidad del mismo; además, en ocasiones la falta de respuesta a ciertas cuestiones esenciales para la investigación y la ausencia de preguntas clave para el estudio planteado, pueden dificultar el proceso de la investigación que se inicia. En este sentido es muy importante la fiabilidad y reconocimiento de la institución que facilita los datos en la comunidad científica.

#### 4.4.2. Presentación del instrumento: historia, definición de dimensiones y variables

A partir del año 2000 el consorcio formado por el Departamento de Universidades, Investigación y Sociedad de la Información y las universidades públicas -en primera instancia- iniciaron un proceso de diálogo y convergencia aceptando el reto de realizar estudios sobre la inserción de sus graduados, constituyendo un camino para conocer las vías por las cuales ocurre la transición y el grado de satisfacción con la formación recibida en la universidad. Fruto de esta convergencia surgió la primera encuesta de inserción de los graduados



universitarios en Cataluña en el año 2001. Esta iniciativa nace con un doble objetivo: obtener una visión global de la inserción laboral de los graduados universitarios catalanes y analizar en profundidad aquellos factores o elementos que inciden, de alguna manera, en la propia responsabilidad institucional para la preparación de sus graduados (AQU, 2003).

En un primer momento, esta decisión ha conseguido homogeneizar las herramientas y momentos de recogida de información de datos sobre la inserción laboral en el contexto universitario catalán, establecer un referente para el análisis de los resultados de inserción y, a su vez, disponer de un punto de partida fiable para el proceso de evaluación de la transición al mercado laboral. A partir del proyecto realizado se han publicado hasta el momento cuatro investigaciones que se recogen en los estudios de inserción 2001, 2005, 2008 y 2011 de la AQU a través de la encuesta a sus egresados tres años después de finalizar los estudios. En la fase final de la investigación la AQU ha publicado en julio de 2014 la información sobre el último estudio de inserción, que por razones lógicas no se ha incluido en el presente análisis.

Y en un segundo momento, los resultados han facilitado la toma de decisiones de los responsables de la planificación universitaria y han posibilitado unas dimensiones e indicadores comunes y significativos, con el propio seguimiento de los graduados, ofreciendo un marco de referencia común (AQU, 2011). De esta forma se ha logrado informar a la sociedad sobre dónde se insertan los graduados y en qué condiciones, brindar información útil para el diseño de las titulaciones universitarias que se ofrecen, acercándose a la realidad del profesional y ofreciendo su valoración sobre la formación recibida.

Esta iniciativa ha analizado el mercado de trabajo, y ha respondido a algunas de las cuestiones que años atrás estaban sin respuesta: ¿En qué medida las competencias son herramientas básicas para el profesional cualificado? ¿Qué itinerarios profesionales siguen los estudiantes universitarios? entre otras. Por ello, las encuestas realizadas desde la AQU, tienen diferentes destinatarios y los datos se interpretan desde diferentes perspectivas (administraciones educativas y laborales, profesorado, orientadores y tutores, padres, estudiantes y políticos). El seguimiento de los egresados pretende mejorar la relación entre la universidad y los actores del mercado laboral, aportando datos del territorio para el contexto de actuación más local.

Además de lo expuesto, los datos de inserción facilitados corresponden a cuatro estudios (2001, 2005, 2008 y 2011) lo que supone disponer de información de toda una década de resultados. Las promociones analizadas corresponden a 1998, 2001, 2004 y 2007. Las muestras son comparables entre sí por la naturaleza de los estudios, y explica cómo ha ido evolucionado la inserción del pedagogo en el territorio catalán.

En relación al instrumento de recogida de información utilizado por la AQU, se ha optado por la encuesta o entrevista telefónica como el medio más adecuado a la accesibilidad de la muestra. Para su ejecución, se contrató a una empresa externa dedicada a estas cuestiones.

Las áreas incluidas en el instrumento abarcan aspectos básicos de descripción demográfica (características personales y académicas), estatus de la inserción (ocupados y desocupados), antecedentes laborales (trabajo durante los estudios, motivo para trabajar, número de

trabajos, etc.), trabajo actual (requisitos, área, tipo de contrato, funciones desarrolladas, etc.), ocupabilidad (factores de contratación), preguntas críticas (repetirías carrera y universidad), valor de la formación (nivel de formación y adecuación al trabajo), formación continuada (tipo de formación, centro, etc.) y paro (tiempo de búsqueda de empleo, tipo de trabajo, dificultades percibidas, etc.) (Ver más en anexo 1).

La encuesta de inserción laboral en la que se basa esta investigación ha ido evolucionando con los años. Actualmente consta de un total de 85 preguntas, con ítems de diferente formato: preguntas abiertas, de respuesta múltiple, escalas de valoración tipo Likert<sup>13</sup> con 7 niveles de respuesta y dicotómicas. Si bien, en líneas generales hay constancia en la estructura del instrumento, el primer cuestionario presenta algunas variaciones que condicionan algunos análisis indicados en el apartado de resultados. La Tabla 12 presenta un análisis comparativo de las dimensiones y variables para cada uno de los estudios. También a lo largo de las cuatro encuestas realizadas se ha incrementado el número de universidades participantes, como se recogerá en el apartado de la población y muestra. El seguimiento de la evolución se puede consultar en la web institucional<sup>14</sup> que incluye los estudios e informes correspondientes al fenómeno de la inserción en el contexto catalán.

En el diseño y aprobación del instrumento ha estado implicada la comisión para la evaluación de la inserción laboral, formada por técnicos de todas las universidades participantes y técnicos especialistas en la temática. Posteriormente ha sido validada por un grupo de expertos y efectuada una prueba piloto con graduados para conocer la adecuación del contenido de la prueba y la consistencia desde una perspectiva metodológica. Incluso se han creado comisiones para analizar en profundidad los resultados obtenidos; comisión de evaluación externa, representada por un comité de evaluación general por universidad y algunos comités específicos por titulaciones, y una comisión interna para cada una de las universidades.

---

<sup>13</sup> La finalidad es el escalamiento u ordenación de los sujetos a lo largo de un continuo (Martínez, 2004).

<sup>14</sup> Consultar información completa en <http://www.aqu.cat/estudis/graus/index.html#UxG2tIXyovY>

**Tabla 12: Estructura del instrumento de la AQU**

		DIMENSIONES	VARIABLES	TIPO DE PREGUNTA	2001	2005	2008	2011
PREGUNTAS DIRECCIONADAS A TRABAJADORES EN ACTIVO	PREGUNTAS DIRECCIONADAS A TRABAJADORES DESOCUPADOS (trabajo anterior)	<b>Datos de identificación</b>	Universidad	Dato previo facilitado por las instituciones: universidad de origen	✓	✓	✓	✓
			Carrera y especialidad	Pregunta abierta	✓	✓	✓	✓
			Género	Dato previo facilitado por las instituciones	✓	✓	✓	✓
			Edad	Dato previo facilitado por las instituciones	✓	✓	✓	✓
			Trabajo	Pregunta cerrada con tres opciones de respuesta mutuamente excluyentes para conocer el estatus de la inserción	✓	✓	✓	✓
	<b>Background académico y social</b>	Rendimiento académico	Pregunta cerrada con cuatro opciones de respuesta mutuamente excluyentes para conocer la nota del expediente		✓	✓	✓	
		Estudios de los padres	Pregunta cerrada con cinco opciones de respuesta mutuamente excluyentes para conocer el nivel de formación más elevado de los padres		✓	✓	✓	
		Ocupación del padre	Tres preguntas cerradas de múltiple elección para conocer la ocupación del padre en relación al trabajo por cuenta propia o para otros, si requiere nivel universitario y de ocupación		✓	✓	✓	
		Ocupación de la madre	Tres preguntas cerradas de múltiple elección para conocer la ocupación de la madre en relación al trabajo por cuenta propia o para otros, si requiere nivel universitario y nivel de la ocupación		✓	✓	✓	
	<b>Antecedentes laborales previos a la finalización de la carrera</b>	Tipología de estudiante según actividad laboral	Pregunta cerrada con cinco opciones de respuesta para conocer la situación laboral durante la carrera (estudiante no trabajador o trabajador; a tiempo parcial o completo; relacionado con el área de estudios o no)	✓	✓	✓	✓	
		Tiempo de acceso al primer empleo	Pregunta cerrada con seis opciones de respuesta	✓	✓	✓	✓	
		Canal de inserción para el primer empleo	Pregunta cerrada con once opciones de respuesta para conocer como han encontrado el primer trabajo	✓	✓	✓	✓	

PREGUNTAS DIRECCIONADAS A TRABAJADORES EN ACTIVO  PREGUNTAS DIRECCIONADAS A TRABAJADORES DESOCUPADOS (trabajo anterior)	<b>Características del trabajo actual</b>	Formación demandada	Tres preguntas cerradas para conocer la formación necesaria para acceder al puesto de trabajo	✓	✓	✓	✓
		Desempeño laboral	Pregunta abierta para conocer el cargo y función general que desempeña en el puesto de trabajo		✓	✓	✓
		Condiciones laborales	Nueve preguntas con distintas opciones de repuesta para conocer la rama económica, las funciones específicas que desarrolla, tipo de contrato, jornada laboral, duración del contrato, ámbito de la empresa, sueldo anual, número de trabajadores y el lugar de trabajo	✓	✓	✓	✓
		Factores de contratación	Pregunta en formato Escala Likert con una puntuación del 1 al 7 para conocer las razones o factores que propician la contratación en base a competencias específicas y transversales	✓	✓	✓	✓
	<b>Satisfacción laboral y con la formación recibida</b>	Valoración de la satisfacción con las condiciones laborales	Pregunta en formato Escala Likert con una puntuación del 1 al 7 para saber la satisfacción con el trabajo actual	✓	✓	✓	✓
		Valoración de la utilidad de la formación inicial recibida	Una pregunta en formato Escala Likert con una puntuación del 1 al 7 para conocer la opinión sobre la formación recibida en la universidad en relación a 14 competencias de empleabilidad y la utilidad al puesto de trabajo. Dos preguntas, una para saber la satisfacción con la carrera y otra con la universidad	✓	✓	✓	✓
		Valor de la formación	Variable creada a partir de la base de datos por la institución	✓	✓	✓	✓
		Adecuación de la formación	Variable creada a partir de la base de datos por la institución	✓	✓	✓	✓
	<b>Desarrollo profesional</b>	Continuidad estudios	Pregunta cerrada con dos opciones de respuesta para saber si han continuado formándose o no y en caso afirmativo se pregunta el tipo de formación	✓	✓	✓	✓
		Movilidad	Pregunta cerrada con dos opciones de respuesta para conocer si han continuado la formación ha sido en la misma universidad o ha habido un cambio	✓	✓	✓	✓

PREGUNTAS DIRECCIONADAS A TRABAJADORES DESOCUPADOS (trabajo anterior)	NUNCA HAN TRABAJADO	<b>Paro</b>	Desocupados	Pregunta cerrada con dos opciones de respuesta para saber si está buscando trabajo	✓	✓	✓	✓
		Inactivos	Dos preguntas cerradas, una con tres opciones de respuesta para conocer los motivos por los cuales no busca trabajo y otra específica para los casos de maternidad, si tras ésta piensa o no buscar	✓	✓	✓	✓	
		Tiempo que busca trabajo	Pregunta cerrada con cuatro opciones de respuesta	✓	✓	✓	✓	
		Canal de inserción	Pregunta cerrada con doce opciones de respuesta para saber que vías utiliza	✓	✓	✓	✓	
		Dificultades	Pregunta Escala Likert con una puntuación del 1 al 7 para conocer los elementos que entorpecen el proceso	✓	✓	✓	✓	

Fuente: elaboración propia

La AQU aporta en la base de datos facilitada dos variables que se han generado a partir de los datos de la encuesta. Estas variables son: a) valor de la formación en relación al lugar de trabajo (ajustado, desajustado y sobreeducado) y, b) valor de la formación en relación a las competencias del puesto de trabajo (adecuado, sobreeducado y subocupado).

a) Valor de la formación en relación al lugar de trabajo. Para determinar que una persona tiene una formación ajustada al lugar de trabajo se ha considerado que las funciones que realiza son propias a la categoría laboral que ocupa o están relacionadas con su formación. Si tiene una formación desajustada significa que realiza funciones no propias a su titulación aunque la categoría laboral que ocupa sí que es acorde a su formación. Sobreeducado se ha considerado cuando la categoría profesional que ocupa está por debajo, en términos de cualificación, de su titulación y las funciones realizadas no están relacionadas con su formación.

b) Valor de la formación en relación a las competencias del puesto de trabajo. Para determinar la adecuación de la formación a las necesidades del mercado de trabajo se ha considerado la escala del cuestionario “Valoración de la formación recibida y adecuación al puesto de trabajo”. Una persona era adecuada cuando las competencias recibidas han sido iguales a las necesitadas, sobreeducada cuando las competencias recibidas superan en un punto de valoración (1 a 7 de los valores de la escala) a las necesitadas en el puesto de trabajo y subocupada cuando las competencias recibidas tienen un déficit de un punto en relación a la necesidad de ponerlas en práctica en el lugar de trabajo.

Para este trabajo se han seleccionado las dimensiones y las variables que interesan a la finalidad de la investigación. La siguiente tabla (ver Tabla 13) recoge una reorganización de dimensiones y subdimensiones acorde con el objeto de estudio de la tesis.

**Tabla 13: Estructura de las dimensiones y variables para esta investigación**

DIMENSIÓN	SUB-DIMENSIÓN	VARIABLE	DESCRIPCIÓN	
<b>Datos de identificación</b>		Carrera	Pedagogía.	
		Género	Hombre o Mujer.	
<b>Trayectoria formativa</b>		Tipología de estudiantes	Estudiante a tiempo completo; estudiante a tiempo parcial y trabajador.	
		Continuidad de los estudios	No y Si (cursos especializados; licenciatura; postgrado o máster y doctorado).	
		Movilidad	No y Si (durante los estudios; laboral y laboral y estudios).	
<b>Trayectoria laboral</b>	Primer empleo	Tiempo de acceso	Antes de acabar; menos de un mes; entre 1 y 3 meses; entre 4 y 6 meses; entre 7 meses y 1 año y más de 1 año.	
		Canal de inserción	Contactos personales; anuncios de prensa; oposiciones; servicio de ocupación; creación de la empresa; prácticas de estudio; servicios de la universidad; empresa de trabajo temporal; empresa de selección; internet y otros.	
		Movilidad laboral	No y Si (a los tres años de finalización de los estudios).	
	Situación laboral a los tres años	Estatus de la inserción	Trabaja o No trabaja.	
		Ámbito de trabajo*	Se ha clasificado esta tipología en base a los tres grandes sectores de actuación tradicional del pedagogo, según el Libro Blanco de la ANECA: educativo; socio-comunitario y empresarial. Para ello se ha tenido en cuenta la pregunta abierta Tipo de trabajo, la rama económica a la que pertenece la empresa y el ámbito donde se enmarca (público o privado).	
		Contexto de la inserción	A través de dos preguntas de la encuesta, sector de la empresa y número de trabajadores.	
		Calidad de la inserción		A partir de tres variables de la encuesta se ha descrito la calidad objetiva: tipo de contrato, duración del contrato y sueldo anual.
				A partir de dos variables de la encuesta se ha descrito la calidad subjetiva: la adecuación de las funciones al título demandado para el puesto de trabajo (este dato se ha conocido a partir de la recodificación en la base de datos de la formación demandada (titulación universitaria y no titulación universitaria), la adecuación de las funciones a la titulación

		teniendo en cuenta la pregunta ¿las funciones que realizas o realizaste son propias de tu formación? y de las dos variables que ha propuesto la AQU (donde se señala el valor de la formación en relación al lugar de trabajo y a las competencias del puesto de trabajo) y la Escala Likert con una puntuación del 1 al 7 para saber la satisfacción con las condiciones laborales.
<b>Valor de la formación</b>	Factores de contratación	Pregunta en formato Escala Likert con una puntuación del 1 al 7 para conocer las razones o factores que propician la contratación en base a competencias específicas y transversales.
	Percepción de las competencias en relación al puesto de trabajo	Pregunta en formato Escala Likert con una puntuación del 1 al 7 para conocer la opinión sobre la formación recibida en la universidad en relación a 14 competencias de empleabilidad y la utilidad al puesto de trabajo.
	Satisfacción académica	Si repetiría la carrera o no.
*Los sujetos de la promoción 1998 no se contemplan. La pregunta Tipo de trabajo no aparece en la encuesta del 2001		

#### 4.4.3. Población y muestra de la investigación

La población de referencia de los cuatros estudios realizados por la AQU ha sido de 94.584 graduados en universidades catalanas y de este total, la muestra 49.661, cifra que representa un porcentaje del 52,50%.

La población de referencia para este estudio -los graduados en Pedagogía- ha sido de 1.118 y la muestra de 666, cifra que representa un porcentaje del 59,57%. A continuación se desglosan los datos.

**Tabla 14: Distribución de la población y muestra de egresados de Cataluña**

	Estudio 2001	Estudio 2005	Estudio 2008	Estudio 2011
<b>Población</b>	21.178	21.767	23.023	28.616
<b>Muestra</b>	9.765	11.456	12.258	16.182
<b>(% de participación)</b>	(46,1%)	(52,6%)	(53,2%)	(56,5%)
<b>Error muestral</b>	0,73	0,6	0,61	0,52
<b>Población Pedagogía</b>	254	269	295	300
<b>Muestra</b>	147	171	171	177
<b>(% de participación)</b>	(57,9%)	(63,6%)	(58%)	(59%)
<b>Error muestral</b>	5,26	4,53	4,87	5



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la AQU

Los estudios de Pedagogía, al igual que sucede en las otras carreras del ámbito de la educación, se caracterizan por tener una presencia mayoritaria de mujeres en sus aulas. Los porcentajes presentan valores similares independientemente de la promoción.

**Tabla 15: Datos de identificación de la muestra (%)**

Indicador		Promoción 1998 n=147	Promoción 2001 n=171	Promoción 2004 n=171	Promoción 2007 n=177	Total Promoción n=666
<b>Género</b>	Mujeres	87	88,7	89,5	86,4	87,9

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la AQU

La Tabla muestra la evolución de participantes a lo largo de los cuatro estudios que realizó la AQU (2001, 2005, 2008 y 2011) en relación a los egresados de Pedagogía. La participación en todos los casos es igual o superior al 55% de la población total, siendo lo suficientemente representativa.

A lo largo de los estudios, se han ido sumando universidades y en la actualidad participan la totalidad de las universidades públicas, cierto número de universidades privadas y universidades a distancia. En el caso de la carrera de Pedagogía, en los cuatro estudios se ha contado con todas las universidades públicas que ofertan esta carrera: *Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Girona y Universitat Roviri i Virgili*.

**Tabla 16: Distribución de graduados en Pedagogía por universidad y promoción**

	2001 Prom. 98	2005 Prom. 01	2008 Prom. 04	2011 Prom. 07	Total
<b>Universidad de Barcelona</b>	48	90	81	91	<b>310</b>
<b>Universidad Autónoma de Barcelona</b>	58	34	43	48	<b>183</b>
<b>Universidad de Gerona</b>	20	21	17	18	<b>76</b>
<b>Universidad Roviri i Virgili</b>	21	26	30	20	<b>96</b>
<b>Total</b>	147	171	171	177	<b>666</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la AQU

Del total de la muestra de Pedagogía se han descartado cuatro casos. El motivo de esta decisión ha sido que no han trabajado nunca y además, no se dispone de información. A partir de ahora se trabaja con 662 sujetos. Estos cuatro graduados corresponden a la promoción 1998 (concretamente un sujeto de la Universidad Roviri i Virgili) y a la promoción 2001 (concretamente tres sujetos, uno de la Universidad de Barcelona y dos de la Universidad Autónoma de Barcelona).

#### 4.4.4. Análisis de los datos de la Fase I

Previamente a la realización de los análisis ha habido un proceso de control de calidad de las matrices facilitadas por la AQU, creando una única matriz de trabajo de los egresados de Pedagogía que aporta dos variables para el estudio, una de ellas, a partir de recodificaciones de variables y la otra, de nueva construcción a partir de información aportada por la base de datos.

En el campo de las ciencias sociales es prácticamente inevitable, hoy día, no realizar un análisis de la investigación educativa de datos cuantitativos planteado a través de procesos estadísticos, mediante el programa informático SPSS-Win (*Statistical Package for the Social Sciences*) (Vila, 2006).

Con los datos se han realizado los siguientes análisis estadísticos: descriptivos univariante y multivariante, inferencial y bivariante.

La estadística descriptiva univariante se ha realizado para cada una de las variables respetando en todo momento la naturaleza de las mismas y se han hallado las tablas de frecuencias.

Se ha estudiado el ajuste de la distribución de las variables cuantitativas a la distribución de la Ley Normal para confirmar uno de los requisitos indispensables en la aplicación de pruebas paramétricas o no paramétricas dentro del conjunto de pruebas de significación. Se han utilizado dos métodos; por un lado el “intuitivo”, a partir de las diferentes representaciones gráficas y, por otro, la prueba específica de bondad de ajuste Kolmogorov-Smirnov, que compara la distribución empíricamente observada con la distribución normal teórica, detectando las diferencias entre ambas distribuciones (Torrado, 2012).

La estadística descriptiva bivariante o inferencial se ha utilizado para confeccionar, por un lado, tablas de contingencia comparando variables a partir de Chi-cuadrado que ayudarán a mostrar significatividad o ausencia de la misma en el estudio. Y por otro lado, análisis de prueba de contraste no paramétrica para más de dos muestras independientes a partir de la prueba de H de Kruskal-Wallis.

## **4.5. FASE II: Profundizar en las trayectorias y procesos de gestión personal de la carrera**

En este apartado se presenta la metodología de la segunda fase empírica. El objetivo es profundizar sobre las trayectorias y los procesos de gestión de la carrera del profesional de la pedagogía y sus ámbitos de actuación, a partir de entrevistas. Los resultados del análisis de la base de datos institucional han aportado elementos para seleccionar a los participantes que más interesan para esta fase.

### **4.5.1. Justificación de la entrevista y dimensiones**

Para la consecución del objetivo se plantea la entrevista. La entrevista de investigación, es una técnica muy desarrollada en el ámbito de las ciencias sociales (Martínez, 2004). Olabuénaga (2007) define ajustada, clara y concisamente este instrumento:

La entrevista es una técnica de obtención de información mediante una conversación profesional con una o varias personas para un estudio analítico de investigación o para contribuir a los diagnósticos o tratamientos sociales. La entrevista implica siempre un proceso de comunicación, en el transcurso del cual, ambos actores, entrevistador y entrevistado, pueden influirse mutuamente, tanto consciente como inconscientemente (p. 165).

El objetivo es, por lo tanto, recoger información de forma oral y personalizada sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como creencias, actitudes, opiniones o valores en relación a la situación que se está estudiando (Massot, Dorio y Sabariego, 2004). Fernández (1983) y Walker (1989) remarcaban, hace años, la importancia de definir previamente el objetivo propuesto para diferenciar la entrevista de la mera conversación, estableciendo, además, una relación directa, presencial y personal con la o las personas a entrevistar, atendiendo al canal no verbal y verbal del proceso de la entrevista y asignando roles a cada participante para que se convierta en una relación asimétrica.

Existen diferentes modalidades de entrevista y, dada la naturaleza de esta investigación y la pretensión de la misma, la tipología adoptada finalmente ha sido la entrevista semiestructurada, ya que en el procedimiento de realización de preguntas del entrevistador al entrevistado, éstas no están del todo definidas. Únicamente se dispone de grandes dimensiones de análisis y preguntas para guiar el discurso, abriendo un espacio para ir construyendo conjuntamente la conversación.

Las entrevistas semiestructuradas parten de un guion que determina de antemano cuál es la información relevante que se busca. Existe una acotación en la información y el entrevistado debe remitirse a ella, pero, las preguntas, en este formato, se elaboran de forma abierta para obtener una información más rica en matices. Es una modalidad que permite ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad. A la vez, obliga al investigador a estar muy atento a las respuestas para poder establecer dichas conexiones. Por otro lado, si el investigador sólo integra la información preestablecida y no está en actitud de escucha activa en ocasiones puede perder información relevante que le hubiera permitido avanzar en su investigación (Flick, 2012; Massot, Dorio y Sabariego, 2004; Olabuénaga, 1999; Taylor y Bogdan, 1990).

Entre sus ventajas se encuentra: 1) que facilita la cooperación de los sujetos y el establecimiento con ellos de una relación de confianza; 2) que permite aclarar posibles dudas en cuanto al redactado de las preguntas o seguimiento de las instrucciones; y 3) que suele proporcionar elevadas tasas de respuesta.

Por el contrario, sus debilidades son: 1) el entrevistador es una fuente clara de invalidez, por el planteamiento de las preguntas y las características personales; 2) requiere una formación y entrenamiento del instrumento que en ocasiones no es posible; y 3) supone un coste elevado de tiempo.

El objetivo general del instrumento es profundizar sobre las trayectorias y los procesos de gestión de la carrera en los ámbitos de actuación del profesional de la pedagogía. Se concreta en tres objetivos específicos: 1) analizar los elementos de configuración de las trayectorias académicas y profesionales de los titulados en Pedagogía; 2) conocer cómo han intervenido los aspectos contextuales y personales en la construcción de la carrera y en su gestión; e 3) identificar las competencias de la gestión personal de la carrera necesarias para insertarse y progresar en el mundo del trabajo. Partiendo de su perfil profesional y contribuyendo, finalmente, con recomendaciones para promover procesos de mejora en la formación de grado a partir del desarrollo de programas de gestión personal de la carrera.

**Tabla 17: Guion preestablecido. Dimensiones de la entrevista**

OBJETIVO	DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN	PREGUNTAS GENERALES
	Datos de identificación	Características personales. Recoger la información descriptiva de quién responde la encuesta	Nombre y apellidos Titulación universitaria Promoción de estudio Universidad de estudio Ámbito de trabajo Perfil profesional
<b>Analizar los elementos de configuración de las trayectorias académicas y profesionales de los titulados en Pedagogía</b>	Elección y formación inicial	Motivos de elección de la formación	¿Por qué elegiste Pedagogía? ¿Qué conocías de la Pedagogía?
		Construcción como profesional	¿Durante la carrera, cómo fuiste construyendo la imagen como pedagogo? ¿Qué aspectos más importantes señalarías de esta etapa?
	Transición al mercado de trabajo	Proceso de entrada al mercado de trabajo	¿Cómo recuerdas la etapa tras finalizar los estudios y enfrentarte a la búsqueda de trabajo? ¿Cuáles son tus recuerdos sobre las vivencias de tus primeras experiencias laborales?
	Trayectorias posteriores	Evolución del desarrollo profesional	¿Cuál ha sido tu trayectoria laboral posterior? ¿Consideras que se han producido cambios? ¿Qué han motivado estos cambios y qué valoración harías? ¿Cómo valorarías tu trayectoria y situación profesional actual?
		Valor de la formación permanente	¿Qué lugar ha ocupado la formación continua en tu trayectoria?
<b>Conocer cómo han intervenido los aspectos contextuales y personales en la construcción de la carrera y en su gestión</b>	Factores macrocontextuales	Influencia del macrocontexto en la profesión	Desde tu perspectiva, qué factores (socio-políticos y económicos) consideras que han influido en la evolución de la profesión de pedagogía hasta su situación actual Y específicamente en el sector donde trabajas
	Entorno socio-familiar	Influencia del entorno socio-familiar	El contexto próximo familiar y social, ¿Qué papel ha jugado en el desarrollo de tu carrera?
	Factores Personales	Características personales en la trayectoria profesional	¿Cómo vives la identidad como pedagogo actualmente? ¿Qué sentido tiene para ti la carrera profesional? ¿Qué valoración harías? ¿Qué aspectos personales te han ayudado?

<b>Identificar las competencias de la gestión personal de la carrera necesarias para insertarse y progresar en el desarrollo profesional</b>	Competencias de empleabilidad	Influencia de competencias en la evolución del desarrollo profesional	¿Qué competencias o elementos consideras que han sido clave para tu vida profesional en las diferentes etapas realizadas? ¿Qué competencias consideras que son clave para el desarrollo profesional en el ámbito de la pedagogía y en tu sector concreto?
	Habilidades y competencias de gestión de la carrera	Creencias sobre qué competencias potencian el desarrollo de la empleabilidad	¿Cómo han intervenido estas competencias en las estrategias de inserción que has realizado y en tu posterior mantenimiento en el trabajo? ¿Hay aspectos que deberían considerarse en la propia gestión (es decir, en el proceso que uno mismo sigue) a lo largo de la carrera?
	Elementos de mejora en la formación para contribuir a la empleabilidad	Qué cambios deberían introducirse en el grado	Dime qué piensas ahora sobre qué competencias de empleabilidad se deberían trabajar en la formación del grado de Pedagogía y cómo hacerlo

La entrevista se ha diseñado a partir de los objetivos específicos de la segunda fase empírica. La Tabla 17 presenta los objetivos, dimensiones y preguntas generales utilizadas de guion de la entrevista (ver instrumento completo en anexo 3b). Es importante remarcar que la entrevista ha estado validada por el juicio de dos expertas, una del ámbito nacional (experta en el campo de la orientación profesional que ha contribuido a “perfilar” las preguntas del instrumento” y otra internacional (experta metodóloga que ha ayudado a mejorar el instrumento dándole coherencia y sentido para la investigación). Además, se realizaron dos entrevistas piloto, no incluidas en la investigación, que contribuyeron a la formación del investigador así como al ajuste final de las cuestiones planteadas.

La relación que se establece entre las dimensiones de la entrevista y los objetivos específicos es la siguiente:

**1) Configuración de la trayectoria**

El objetivo específico que analiza las configuraciones se estudia en la entrevista a partir de la elección inicial de los estudios, la transición al mercado de trabajo en un primer momento y el progreso de las trayectorias posteriores.

**2) Factores contextuales y personales**

El segundo objetivo específico se profundiza teniendo en cuenta los factores asociados al macrocontexto, entorno socio-familiar y a las características de la persona.

**3) Gestión personal de la carrera**

Para este tercer objetivo específico se han constituido tres dimensiones en la entrevista: competencias de empleabilidad y por tanto conocer la autopercepción personal en relación a las competencias que han intervenido en su desarrollo profesional, así como las que consideran a inculcar en futuros graduados; habilidades y competencias de gestión de la carrera, asociadas a estrategias y competencias necesarias para el desarrollo de la empleabilidad; y, elementos de mejora en la formación para contribuir a la empleabilidad de los estudiantes en el grado.

#### 4.5.2. Entrevistados: criterios de selección

Se han seleccionado determinados participantes considerando una serie de criterios:

1) Que esté trabajando. El primer criterio ha sido estar trabajando y además que su desempeño profesional fuese acorde con la titulación de Pedagogía.

2) Que pertenezca a un ámbito determinado de la profesión del pedagogo. El segundo criterio ha sido escoger representantes para los tres ámbitos hallados en la primera fase empírica (educativo, socio-comunitario y empresarial). Hay que considerar que, partiendo de la clasificación de la ANECA (2004) para el grado de Pedagogía, se han unificado el contexto social y comunitario por proximidad en tareas y funciones y colectivo específico con el que trabaja. Esta razón ha llevado a disponer de un mayor número de entrevistas para este contexto, intentando con ello, abarcar más representantes de los subámbitos correspondientes.

3) Que lleve un tiempo determinado en el mercado de trabajo. El tercer criterio ha sido seleccionar personas que llevaran como mínimo siete años de ejercicio profesional, considerando, que a partir de ese momento ya se puede hablar de haber alcanzado una primera trayectoria profesional. Además, teniendo en cuenta esa trayectoria, se han considerado tres momentos (entre siete y diez años, entre once y quince años y más de dieciséis años). Este intervalo de tiempo coincide con las promociones estudiadas en la primera fase empírica, representantes de ese grupo de estudio.

Se han utilizado dos vías para acceder a los participantes; los canales formales (Colegio de Pedagogos de Cataluña y la bolsa de prácticum de la Universidad de Barcelona) e informales (contactos personales) (ver más en anexo 3a). Aplicados los criterios de participación se han seleccionado un total de 26 personas. Se han tenido en cuenta en la selección los ámbitos hallados en la primera fase empírica, lo cual ha permitido una visión global de los puestos dónde se insertan los profesionales de la Pedagogía seleccionados. Se han distribuido (ver Tabla 18) por ámbitos de actuación del pedagogo, sexo, vinculación al ámbito a lo largo de su trayectoria profesional –constante o intermitente ya que han trabajado en otros ámbitos a lo largo de los años- y sector en el que están inscritos.

**Tabla 18: Características de los entrevistados en función del ámbito**

ÁMBITO	GÉNERO	VINCULACIÓN AL ÁMBITO	SECTOR
<b>Educativo</b> n=8	Mujer 6	Constante 8	Público 4
	Hombre 2		Privado 4
<b>Socio-comunitario</b> n=10	Mujer 8	Constante 7	Público 9
	Hombre 2	Intermitente 3	Privado 1
<b>Empresarial</b> n=8	Mujer 6	Constante 4	Privado 8
	Hombre 2	Intermitente 4	

En la Tabla 19 se recoge la codificación que se ha utilizado para el análisis y presentación de los resultados. Se especifica el ámbito y los subámbitos profesionales. Así como el tiempo que han pasado en el mercado de trabajo.



**Tabla 19: Distribución de los participantes según el criterio tiempo y su correspondiente codificación**

ÁMBITO/TIEMPO	ENTRE 7 Y 10 AÑOS	ENTRE 11 Y 15 AÑOS	MÁS DE 16 AÑOS
<b>EDUCATIVO</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
	Códigos: E14, E25 y E2 Subámbito: educación especial, secundaria y universidad	Códigos: E8 y E20 Subámbito: secundaria y universidad	Códigos: E3, E9 y E11 Subámbito: orientación y secundaria
<b>SOCIO-COMUNITARIO</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>5</b>
	Códigos: E6, E7 y E26 Subámbitos: formación y cooperación	Códigos: E10 y E5 Subámbitos: socioeducativo y orientación	Códigos: E22, E13, E24, E4 y E18 Subámbito: salud, orientación, promoción económica, socioeducativo y mediación
<b>EMPRESARIAL</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
	Códigos: E15, E21 y E23 Subámbitos: nuevas tecnologías y salud	Códigos: E17 y E16 Subámbito: formación	Códigos: E12, E1 y E19 Subámbitos: formación, consultoría y promoción

Previamente a las entrevistas, hubo un primer contacto telefónico o vía correo electrónico para concretar la participación en el estudio (explicando su objetivo) y determinar el día de la entrevista en el caso que aceptaran. Para el desarrollo de la entrevista se han atendido una serie de pautas inspiradas en los trabajos de Creswell (1999), Elejabarrieta (2005), Fernández (1983), Holstein y Gubrium (1995), Pardinás (1978), Ruiz (2014) y Vasilachis de Gialdino (2000).

- En relación al entrevistador: preocupación por crear un clima apropiado, mostrando una actitud cordial y aséptica, tolerancia hacia el otro, creación de una asimetría para que cada uno sepa qué papel tiene en el desarrollo de la entrevista, que el lenguaje utilizado adopte un tono acorde y pertinente mostrando accesibilidad.
- En cuanto a la situación: prever la duración de la entrevista, acordar la confidencialidad de lo argumentado, atender al objetivo de la investigación, grabar la entrevista para facilitar el posterior análisis, establecer la dinámica de la entrevista y acordar el lugar donde se llevará a cabo.

Las entrevistas se han realizado entre los meses de mayo y junio de 2014, con una duración de aproximadamente sesenta minutos grabados por persona. Luego se ha seguido con una conversación informal de la cual se han sustraído elementos que han servido para contextualizarlas y poder plasmar las partes esenciales en la descripción que a continuación se hace de cada una de ellas (ver más detalle en anexo 4). Todas las entrevistas menos tres han sido presenciales, por incompatibilidad horaria o geográfica, propiciadas por videoconferencia.

Antes de finalizar la entrevista mediante el guion preestablecido, el entrevistador se ha cerciorado de que todas las cuestiones estuvieran abordadas, se ha agradecido el tiempo otorgado y adquirido el compromiso de hacerles partícipes y conocedores de los resultados. Además, nuevamente, se ha insistido en la cuestión de la confidencialidad.

#### 4.5.3. Análisis de la información de la Fase II

Una vez seleccionado el problema, diseñada la entrevista, establecida la relación con los participantes, realizadas las entrevistas y registradas se procede al análisis de la información (Pérez, Galán y Quintanal, 2012). El programa utilizado para el tratamiento de la información ha sido el programa informático de análisis de datos cualitativos Atlas.ti en su versión 6.0. Este programa se ha utilizado por varias razones: ha permitido recopilar y organizar la información, según cierta codificación establecida del análisis de las entrevistas y consensuadas con las directoras de la tesis en un proceso dialógico entre lo teórico y lo empírico y, a partir de ahí, interpretar los segmentos significativos de una primera comprensión global del trabajo. Con esos elementos, se han construido familias de análisis según ámbitos de actuación y tiempo en el mercado de trabajo para analizar las especificidades explicadas por los entrevistados. Por último, se han ido construyendo mapas relacionales a partir de las conexiones de los pasajes seleccionados. La visualización ha dado las pistas para detectar y analizar la naturaleza de las interrelaciones entre categorías. En resumen, a partir del programa de análisis se ha procedido a la creación de categorías.

El proceso seguido ha sido, una vez justificado el instrumento, creadas sus subdimensiones de análisis y realizadas las entrevistas se ha procedido a la identificación de las categorías. Éstas servirán de eje conductor en el análisis de contenido de las respuestas en función de los objetivos específicos de esta segunda fase empírica (ver Tabla 20).

**Tabla 20: Composición de la estructura de la segunda fase empírica**

OBJETIVO ESPECÍFICO	DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN	CATEGORÍA			
<b>Analizar los elementos de configuración de las trayectorias académicas y profesionales de los titulados en Pedagogía</b>	Elección y formación inicial	Motivos de elección de la formación	Motivo Conocimiento previo			
		Construcción como profesional	Imagen de pedagogo Aspecto relevante			
	Transición al mercado de trabajo	Proceso de entrada al mercado de trabajo	Recuerdo inicial Sentimiento inicial			
		Trayectorias posteriores	Evolución del desarrollo profesional	Elemento clave en la trayectoria Valoración de la evolución		
			Valoración de la formación permanente	Formación continua		
	<b>Conocer cómo han intervenido los aspectos contextuales y personales en la construcción de la carrera y en su gestión</b>	Factores macrocontextuales	Influencia del macrocontexto	Política Económica Pedagogía- Mercado de trabajo		
Entorno socio-familiar				Influencia del entorno socio-familiar	Familia La familia propia Entorno social	
					Factores personales	Características personales en la trayectoria
<b>Identificar las competencias de la gestión personal de la carrera necesarias para insertarse y progresar en el desarrollo profesional</b>		Competencias de empleabilidad	Influencia de las competencias en el proceso de desarrollo de su propia carrera y la de futuros pedagogos	Competencia de empleabilidad		
				Habilidades y competencias de gestión de la carrera		
				Elementos de mejora en la formación para contribuir a la empleabilidad	Qué cambios deberían introducirse en el grado	Conocimientos Formación en competencias Orientación profesional

El guion de la entrevista es el referente de categorización de la información (Gibbs, 2012). A continuación se detalla la explicación de la categoría (Tabla 21).

**Tabla 21: Categorización de las entrevistas**

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	EXPLICACIÓN DE LA CATEGORÍA
<b>Motivos de elección de la formación</b>	Motivo	Elección de los estudios.
	Conocimiento previo	Saberes en relación a la carrera elegida.
<b>Construcción como profesional</b>	Imagen de pedagogo	Construcción de la figura profesional durante la formación inicial.
	Aspecto relevante	Elementos esenciales en la construcción como profesional durante la formación inicial.
<b>Proceso de entrada al mercado de trabajo</b>	Recuerdo inicial	Primeras experiencias desde la universidad y su entrada en el mercado de trabajo.
	Sentimiento inicial	Vivencias en esos primeros momentos.
<b>Evolución del desarrollo profesional</b>	Elemento clave en la trayectoria	Hechos trascendentales en el desarrollo profesional.
	Valoración de la evolución	Evolución del desarrollo profesional.
<b>Valoración de la formación permanente</b>	Formación continua	Importancia de la formación permanente a lo largo de la trayectoria profesional.
<b>Influencia del macrocontexto</b>	Política	Normativa y leyes destinadas que condicionan esta profesión en la sociedad.
	Económica	Partida presupuestaria asignada para la continuidad del trabajo relacionado con la pedagogía.
	Pedagogía- Mercado de trabajo	Temas relacionados con la formación. Relevancia de una conexión entre la universidad y el mercado de trabajo. Incidencia personal en la salida laboral del pedagogo.
<b>Influencia del entorno socio-familiar</b>	Familia	Incidencia de la familia de origen.
	La familia propia	Incidencia de la familia que uno genera en la edad adulta.
	Entorno social	Incidencia de la comunidad próxima en la que una persona se sitúa.
<b>Características personales en la trayectoria</b>	Identidad profesional	Características personales que inciden en la construcción como profesionales de la pedagogía.
	Sentido de la carrera	Importancia de la construcción de un rol como profesional.
	Aspectos personales	Aspectos personales influyentes en la trayectoria profesional.
<b>Competencias de empleabilidad</b>	Competencia de empleabilidad	Habilidades clave para la formación inicial y el desarrollo profesional.
<b>Habilidades y gestión de la carrera</b>	Elementos de gestión de la carrera	Elementos esenciales para generar posibilidades laborales y aspectos en la autogestión de la

		construcción del itinerario profesional.
<b>Elementos de mejora en la formación para contribuir a la empleabilidad</b>	Conocimientos	Temas teórico-prácticos de la formación.
	Formación en competencias	Habilidades clave para contribuir con la empleabilidad.
	Orientación profesional	Aspectos a trabajar desde la orientación para ayudar a que la persona construya su camino profesional.

El análisis de datos en la investigación cualitativa es el proceso por el cual el investigador analiza los componentes de la realidad estudiada y en este punto hay que explicar que se sintetiza ese mundo para poder ser explicado (Strauss y Corbin, 2002). La información viene, en este caso, de entrevistas semiestructuradas, que han otorgado una gran cantidad de información creciendo geométricamente y, donde en principio, toda parecía relevante. El marco conceptual y los objetivos de la investigación han sido la mejor defensa contra la sobrecarga de información. La recolección de datos es inevitablemente un proceso selectivo, no se puede abarcar todo, aunque en ciertos momentos da la sensación que si se puede (Miles y Huberman, 1994). Desde una perspectiva sociológica, los textos libres, como es en este caso las respuestas a la entrevista semiestructurada (preguntas abiertas), son necesarios trabajarlos desde métodos que requieren la reducción del texto en códigos (Ryan y Bernard, 2003).

El proceso de análisis del contenido ha seguido las grandes etapas descritas por Miles y Huberman (1994) o Gibbs (2012) intermediadas por el flujo y la conexión interactiva de cuatro tipos de operaciones básicas: obtención de la información, la reducción de la información, la exposición de los datos y la extracción o verificación de las conclusiones. Cuestiones trabajadas a partir del programa informático mediante la identificación de los fragmentos del discurso que corresponden a una misma categoría, la asociación de códigos a los segmentos del texto propio de cada categoría, la investigación y recuperación de datos a partir de un código o secuencia de códigos, así como la relación de redes semánticas para la comparación de resultados. Las fases que se han seguido en esta investigación corresponden a ese proceso descrito.

1. Obtener la información: a partir de las entrevistas se estudiaron temáticas descritas desde los objetivos de la investigación, desgranadas en dimensiones de análisis.
2. Capturar, transcribir y ordenar la información: este paso fue abordado desde las preguntas de la entrevista, al utilizar un instrumento semiestructurado el propio guion de preguntas ayuda a ordenar, en un primer momento, la información.
3. Codificar la información: codificar es el proceso mediante el cual se agrupa la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares descubiertos

por el investigador, o los pasos o fases dentro de un proceso (Rubin y Rubin, 1995). La codificación es, por tanto, el corazón y el alma del análisis de textos (Ryan y Bernard, 2003).

4. Integrar la información: por último se han relacionado las categorías obtenidas en el paso anterior, entre sí y con los fundamentos teóricos de la investigación. El material se analiza, examina y compara dentro de cada categoría. Luego, el material se compara entre las diferentes categorías, buscando los vínculos que puedan existir entre ellas.

Miles y Huberman (1994) señalan que codificar es analizar, ya que para codificar hay que revisar las transcripciones y diseccionarlas de forma significativa, mientras se mantienen intactas las relaciones entre las partes, y esto es el centro del análisis. Esta parte del análisis incluye el cómo se diferencian y combinan los datos recolectados y las reflexiones que se hacen respecto a esta información.

Una vez transcritas las entrevistas y ordenadas según la secuencia lógica de las preguntas, ya que están realizadas de manera gradual en el tiempo para conocer el desarrollo profesional, desde que se inicia la formación hasta el momento actual en el mercado de trabajo, la categorización ha estado marcada por esa misma estructura donde los objetivos y dimensiones han permitido presentar la categoría, teniendo en cuenta, además, el marco conceptual de la tesis para verificarlas. En este proceso dialógico, en algunos momentos, han aparecido subcategorías asociadas inductivamente ya que el sentido de las entrevistas así lo permitía. En este punto ha sido fundamental trabajar desde la selección de la información a partir de criterios temáticos (Rodríguez, Gil y García, 1999).

La codificación de categorías final se especifica, es decir, se explica el significado otorgado por los entrevistados en el capítulo de presentación de resultados para ayudar a los lectores a entender la exposición de los propios resultados. Ahora bien, el significado general de la categoría se ha consensuado previamente y aparece en este capítulo ayudando a la comprensión de las mismas. Por tanto, como introduce Sabariego (2010), el proceso de codificación ha permitido discriminar los contenidos más relevantes como ejes temáticos del estudio y dimensiones relevantes del objeto de estudio y obtener una síntesis más elaborada. Se obtuvo una base de categorías apegada a la descripción de los datos a partir de la teoría y constatada desde lo empírico (Boyatzis, 1998; Flick, 2004).



## **CAPÍTULO V**

### **RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LA INSERCIÓN**

Este capítulo muestra una panorámica de la evolución de la inserción de los profesionales de la pedagogía, indagando, en las casuísticas propias de su ámbito laboral. Se presentan los resultados del análisis de la inserción de una muestra de pedagogos de las universidades catalanas. A partir de los datos de la encuesta de inserción que realiza la AQU a lo largo de una década (promoción 1998, 2001, 2004 y 2007), se describen el proceso de transición al primer empleo, las características y la calidad de la inserción a los tres años de la finalización de los estudios y la valoración que hacen de la formación en relación a los factores condicionantes de la contratación y de la utilidad en el puesto de trabajo y la satisfacción general con la carrera. Al final se analiza la inserción de la submuestra de graduados que realizan funciones del pedagogo.



## 5.1. Introducción

En este capítulo se presentan los resultados de la primera fase de la parte empírica de la tesis doctoral. El análisis se ha realizado considerando, a modo de guion, las dimensiones del cuestionario definidas en el capítulo de metodología (ver Tabla 14) así como los objetivos específicos de la investigación para esta fase. En primer lugar, se describen las características de los graduados a partir de su trayectoria formativa. Posteriormente, se identifican las variables influyentes en el proceso de transición de la universidad al mercado de trabajo. Continúa el análisis indagando en la situación laboral de los egresados a los tres años de graduarse, así como en la calidad de esa inserción. Finalmente se analiza la adecuación de la formación en el proceso de contratación y en la utilidad en el puesto de trabajo y la satisfacción general con la carrera.

### DESCRIPCIÓN DE LOS EGRESADOS - Trayectoria formativa

Conocer la situación laboral y las trayectorias de inserción de los graduados en Pedagogía

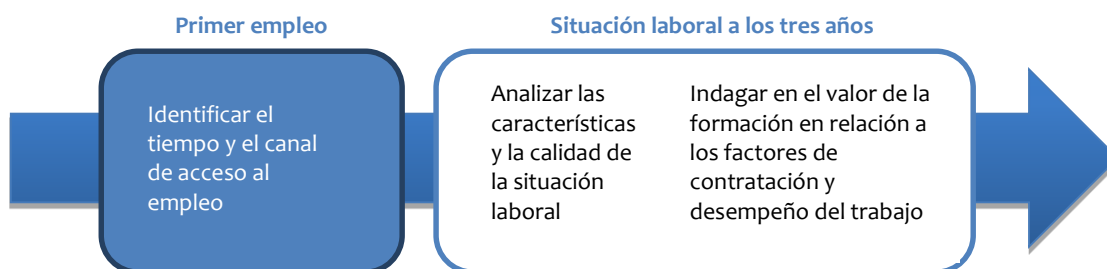


Figura 9. Resumen de la estructura del análisis de la fase cuantitativa

Se han considerado dos niveles de análisis. Un primer nivel, con toda la muestra de graduados de una década que permitirá constatar diferencias y similitudes de las promociones estudiadas. Un segundo nivel que analiza, de manera específica, la inserción profesional de aquellos graduados que ejercen la profesión de Pedagogía (cuarto objetivo específico descrito en el capítulo de metodología), en función de su ámbito de actuación (educativo, socio-comunitario o empresarial).

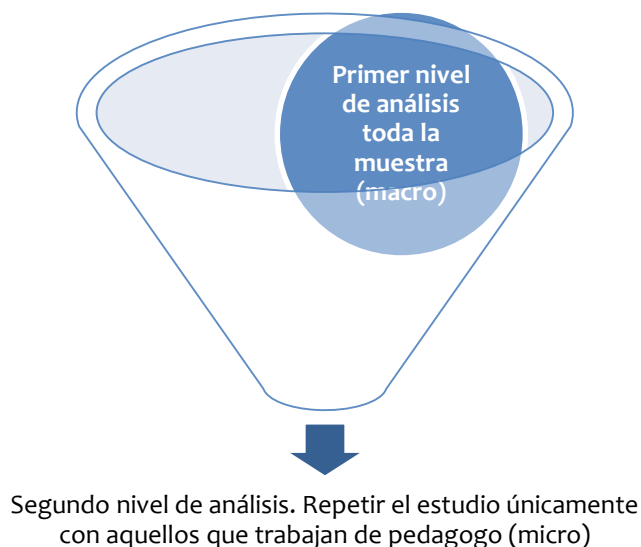


Figura 10. Nivel de profundización del estudio

## 5.2. La inserción de los pedagogos: un análisis temporal

En este apartado se analiza la situación laboral y la trayectoria de inserción de los graduados en Pedagogía en Cataluña desde su salida de la universidad hasta los tres primeros años en el mercado de trabajo. Este primer nivel de análisis se realiza sobre toda la muestra buscando posibles diferencias entre las cuatro promociones de estudio.

### 5.2.1. Trayectoria formativa de los graduados

El perfil de la muestra se ha descrito en función de las variables referentes a la trayectoria académica: la tipología de estudiantes dependiendo de la dedicación a los estudios, la continuidad de los estudios y la movilidad.

A partir de la pregunta de la encuesta ¿Has trabajado durante los dos últimos años de la carrera? se han identificado **tipologías de estudiantes** en función de la combinación estudios y trabajo. Como muestra la Tabla 22, los graduados de una década presentan tendencias inversas en la dedicación en exclusividad a los estudios y al trabajo. Sin embargo aparecen valores constantes en cuanto a la presencia de estudiantes trabajadores.

El estudiante a “tiempo completo”: aunque no es la tipología mayoritaria de los estudios de Pedagogía (34,6%) sí se observa un descenso gradual a lo largo de esta década de estudios (del 46,4% para la promoción 1998 al 24,9% en la promoción 2007).

El “estudiante” trabajador: la presencia de estudiantes que compaginan estudios y trabajo a tiempo parcial es similar entre las promociones. Esta tipología se matiza en función de la relación del trabajo desarrollado con la formación universitaria. Poco más de un cuarto de la muestra (25,8%) son estudiantes que combinan los estudios con un trabajo relacionado (coordinador de actividades extraescolares, monitor de ocio y tiempo libre, entre otros).

El “trabajador” estudiante: para un 21,2% de estudiantes su actividad principal es trabajar. Esta tipología va en ascenso en el decurso de los estudios (13,7% para la promoción 1998 y 31% para la promoción 2007). La distancia es mayor en aquellos estudiantes cuyo trabajo tiene relación con su formación de aquellos que no.

Tabla 22: Tipología de estudiantes que cursan Pedagogía (%)

		TIPOLOGÍA DE ESTUDIANTES				
		Promoción 1998 n=147	Promoción 2001 n=168	Promoción 2004 n=171	Promoción 2007 n=177	Total Promoción n=662
<b>Estudiante Tiempo Completo</b>		46,4	35,7	33,3	24,9	34,6
<b>Estudiante Trabajador</b>	Relacionado con la formación	21,9	29,2	24	27,7	25,8
	Sin relación con la formación	17,1	20,8	18,7	16,4	18,3
<b>Trabajador Estudiante</b>	Relacionado con la formación	11,6	7,7	19,9	24,3	16,2
	Sin relación con la formación	2,1	0,5	4,1	6,8	5,0
<b>No contesta</b>		0,7	-	-	-	0,2
<b>Total</b>		100	100	100	100	100

Del total de los graduados de la muestra un 79,3% han seguido **formándose** tras finalizar la carrera. Esta situación ha sido constante en las diferentes promociones analizadas y evidencia la importancia de una formación continua a lo largo de la vida. La promoción 1998 la prolongó, mayoritariamente, en cursos especializados (15,1%) o licenciaturas (11%). La promoción del 2001 comenzó a entrar en la dinámica de másteres y/o postgrados (20,8%). A partir de 2007 la muestra estanca su crecimiento y únicamente los másteres (39,5%) son los que siguen su gradual evolución, condicionados por la nueva estructura de la educación superior.

**Tabla 23: Variables relacionadas con la trayectoria formativa (%)**

	Indicador	Promoción 1998* n=147	Promoción 2001 n=168	Promoción 2004 n=171	Promoción 2007 n=177	Total Promoción n=662
<b>Continuidad de los estudios</b>	Si	52,1	78,9	83	79,7	79,3
<b>Movilidad</b>	No	-	76,2	79,5	66,7	74,1
*El cálculo se ha realizado a partir de las respuestas. En esta promoción la tasa de no contesta es muy elevada (49,3%)						

Respecto a la **movilidad** geográfica de la muestra, los resultados generales, describen cierta tendencia a permanecer en el lugar de residencia (74,1%). Del 25,9% que sí se ha desplazado, principalmente lo han hecho por estudio, 16,9%. Tan solo un 9,0% ha indicado que la causa ha sido movilidad laboral. Una hipótesis de partida, entre otras, puede ser que los trabajadores de este sector están arraigados a las realidades sociales de su contexto y ser profesionales de la pedagogía puede ayudar a erradicar las desigualdades de su entorno. Hay que seguir indagando en este dato.

### 5.2.2. Transición al primer empleo

En este apartado se presenta la información referida a la velocidad de la transición, o tiempo transcurrido en el logro de un trabajo, así como los canales que contribuyen al acceso del trabajo. Se incluye el volumen de graduados que ha tenido más de un trabajo durante los últimos tres años, desde la finalización de los estudios universitarios.

En el conjunto de la muestra casi la mitad de los graduados (47,6%) accede al primer empleo antes de finalizar sus estudios. El análisis por promociones presenta una asociación significativa en función de la **velocidad** al acceso al primer empleo ( $\chi^2 = 8,646$  gl 3 y sig. 0,034). Concretamente alrededor del 50% accede al empleo antes de acabar la formación; un punto de inflexión aparece a los tres meses; un 30% de personas de la promoción 1998 y 2001 encuentra el empleo antes de finalizar este periodo, mientras que en el caso de la promoción 2004 y 2007 lo consiguen entre el tercer y sexto mes, 40%. Considerando los datos, la lectura que de ellos se deriva es la prolongación del tiempo en el acceso al primer empleo para las últimas promociones. Ahora bien, al año de finalizar los estudios casi el 100% de los encuestados ha encontrado trabajo. Se determina que la muestra queda ubicada, fundamentalmente, en el espacio de las transiciones rápidas (88,2%).

**Tabla 24: Tiempo transcurrido entre la formación y el primer empleo (%)**

VELOCIDAD DE LA TRANSICIÓN AL PRIMER EMPLEO								
	Antes de acabar	Menos de 1 mes	Entre 1 y 3 meses	Entre 4 y 6 meses	Entre 7 y 1 año	Más de 1 año	No contesta	Total
<b>Promoción 1998</b> n=147	56,8	10,3	12,3	9,6	4,8	4,1	2,1	100
<b>Promoción 2001</b> n=168	47,6	13,1	18,5	5,4	7,1	8,3	-	100
<b>Promoción 2004</b> n=171	40,4	8,2	23,4	11,7	6,4	9,4	0,6	100
<b>Promoción 2007</b> n=177	46,9	6,8	28,2	13,6	1,1	3,4	-	100
<b>Población</b> n=662	47,6	9,5	21	10,1	4,8	6,3	0,6	100

La evolución de los datos en relación a las **vías** que canalizan la inserción de los graduados en Pedagogía, se ha analizado a partir de la pregunta ¿Cómo encontraste el primer trabajo? A lo largo de esta década de estudios los contactos personales se han mantenido como la vía más efectiva de inserción para los graduados de Pedagogía (desde el 26,8% de la promoción 1998, hasta el 33,9% en la promoción 2007). Este canal es significativo en relación al resto de vías ( $\chi^2= 480,816$  gl 36 y sig. 0,000). Como era de esperar, los anuncios de prensa (segunda vía de inserción en el estudio del 2001) dejan de ser relevantes en los años posteriores y cedes su lugar a internet (2 de cada diez estudiantes han accedido a un empleo a través de esta vía), en línea con la tendencia actual.

Destaca el autoempleo como la tercera vía de inserción en la promoción 2001. Sin embargo esta vía ha ido perdiendo consistencia hasta desaparecer, como alternativa de inserción, en el último año. En cuanto a la promoción 2004, la tercera vía de inserción fue la selección de personal a través de las empresas y para la promoción 2007 muchos de los estudiantes encontraron trabajo gracias a las bolsas de trabajo, ya sean institucionales -colegios profesionales, departamento de educación, entre otros- (10,2%) o propias del servicio de la universidad (9%) y las prácticas de estudio de la titulación (8,5%). Se han de tener en cuenta y prestar mucha atención a estas dos últimas vías, conectadas a la universidad, como canales potenciadores del empleo de los estudiantes universitarios. Además, desde la perspectiva del diseño de acciones institucionales proactivas este dato es muy significativo.

Tabla 25: Canales de inserción al primer empleo del pedagogo (%)

VÍAS DE ACCESO al primer empleo	Promoción 98 n=147	Promoción 2001 n=168	Promoción 2004 n=171	Promoción 2007 n=177	Total Promoción n=662
No contesta	50	-	-	-	11,5
Contactos personales	26,8	36,3	32,4	33,9	32,3
Anuncios de prensa	6,3	7,1	8,8	3,4	6,3
Oposición	2,1	3,0	3,5	1,7	2,6
Servicio ocupación	2,8	1,8	4,1	-	3,5
Bolsa institucional	-	1,8	1,2	10,2	5,3
Creación empresa	4,2	10,7	6,5	-	5,4
Práctica de estudio	2,8	3,6	6,5	8,5	3,5
Servicio universidad	-	2,4	1,8	9,0	1,2
ETT	-	0,6	2,9	1,1	5,3
Empresa selección	-	6,5	13,5	0,6	5,3
Internet	4,9	26,2	18,8	19,2	17,7
Otro	-	-	-	12,4	3,3
No contesta	0,5	0,3	0,1	-	-
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

En referencia a la **movilidad laboral**, tres cuartas partes de los graduados han tenido más de un trabajo tras finalizar los estudios (74,2%). Las promociones siguen una constante y por tanto no se han encontrado diferencias significativas ( $\chi^2= 3,981$  gl 3 y sig. 0,263), aunque hay un ligero ascenso en la permanencia del trabajo para la promoción 2007.

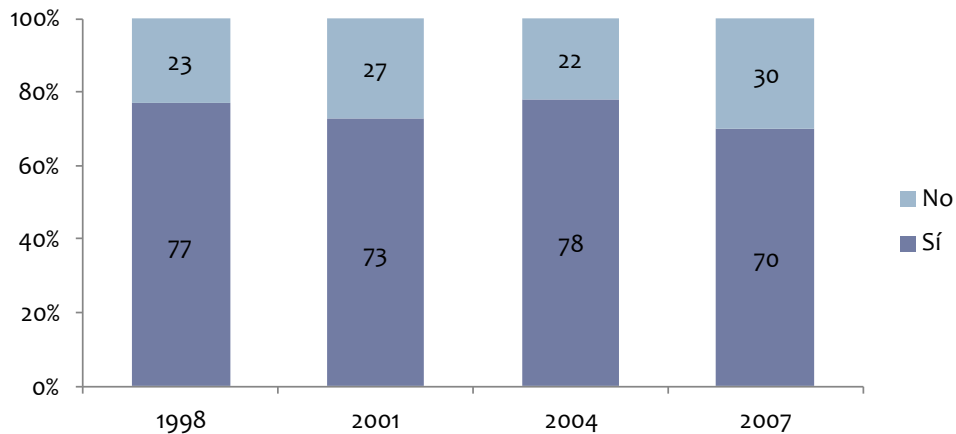


Figura 11. Movilidad laboral del graduado en Pedagogía (n=662)

### 5.2.3. Situación laboral a los tres años de la graduación

Este apartado incluye, por un lado, las características de la inserción de los egresados a los tres años de la graduación y por otro lado, la calidad<sup>15</sup> de la inserción.

#### 5.2.3.1. Características de la inserción laboral

El **estatus de inserción** de los egresados a los tres años de graduarse presenta índices de ocupación altos, constantes a lo largo de los cuatro estudios ( $\chi^2= 0,927$  gl 3 y sig. 0,819). La tasa de ocupados es muy elevada: representa el 94,1% para el conjunto de la muestra.

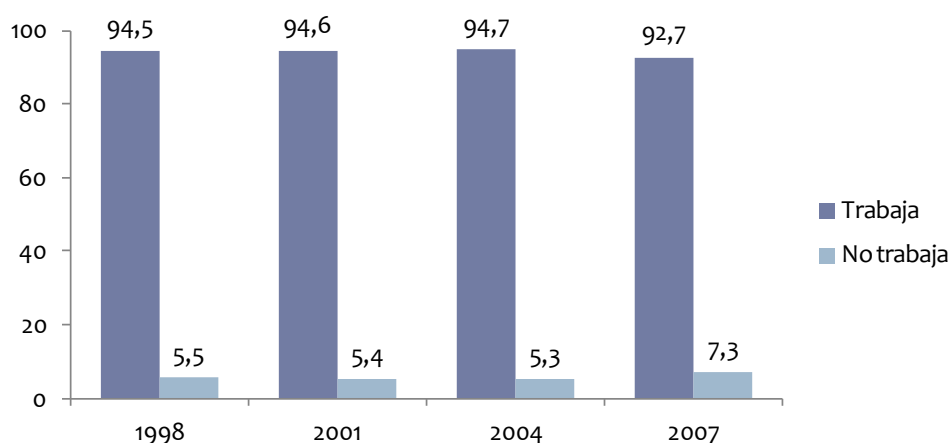


Figura 12. Ocupación de los egresados en Pedagogía (n=662)

Los **ámbitos**<sup>16</sup> donde están trabajando los egresados se analizan para las promociones (2001, 2004 y 2007), ya que no se dispone de información en la encuesta de la promoción 1998. Del total de sujetos analizados (516 personas), la muestra se distribuye en un 34,4% para el sector educativo, un 37,3% en el socio-comunitario y un 28,3% en el empresarial. El análisis por promociones y ámbitos presenta diferencias significativas ( $\chi^2=23,326$  gl. 4 y sig. 0,000).

<sup>15</sup> La calidad se mide a partir de los indicadores objetivos y subjetivos propuestos por Corominas (2007), explicitados en el capítulo tres de esta tesis doctoral.

<sup>16</sup> La clasificación de ámbitos sigue la presentada por la ANECA (2004a) para los profesionales de la pedagogía. Recogida en el primer capítulo de esta tesis doctoral.

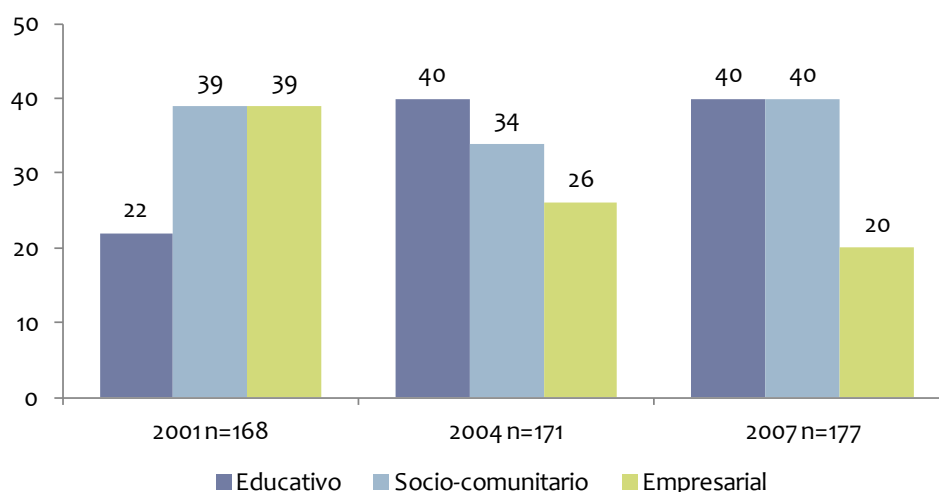


Figura 13. Ámbitos de actuación del pedagogo y promociones del estudio (n=516)

El **contexto de la inserción** para el conjunto de promociones, se reparte entre el 45,4% que trabaja en el sector público y el 54,6% en el privado. Si segmentamos el análisis por promociones (ver Tabla 27), la promoción 2004 es la única que inclina la balanza hacia el sector público (54,7%). La distribución de la variable por promociones presenta diferencias significativas ( $\chi^2 = 10,102$  gl 3 y sig. 0,018). Una de las posibles explicaciones en relación a la promoción 2004 es la implementación de la “sexta hora” en los centros de primaria<sup>17</sup>.

Tabla 26: Sector de la empresa por promociones (%)

	SECTOR DE LA EMPRESA		
	Público	Privado	Total
Promoción 1998 (n=136)	39	61	100
Promoción 2001 (n= 168)	40,5	59,5	100
Promoción 2004 (n=170)	54,7	45,3	100
Promoción 2007 (n=177)	47,5	52,5	100

El **número de trabajadores** de las empresas donde se ubican los pedagogos muestran un reparto desigual, entre la diversidad de empleos a los que pueden acceder (ver Tabla 27). El mayor número de respuestas se concentra, o bien en empresas pequeñas –menos de cincuenta trabajadores-, relacionados con el ámbito socio-comunitario o en empresas extensas –más de quinientos trabajadores-. Por promociones existen casuísticas específicas, aunque no son estadísticamente significativas ( $\chi^2 = 16,375$  gl 18 y sig. 0,56).

<sup>17</sup> La implementación de la sexta hora queda recogida en el Pacto Nacional de la Educación y en el programa 2004-2007 del Departamento de Educación de Cataluña. La norma entró en vigor en el curso 2006-07 y afectó directamente a la promoción 2004 (estudio 2008). La norma fue derogada en 2011. Ver más [http://www.gencat.cat/educacio/butlleti/PNE\\_o6.pdf](http://www.gencat.cat/educacio/butlleti/PNE_o6.pdf).



En la totalidad de los estudios se repite el ítem empresas de entre 11 y 50 trabajadores (empresas pequeñas) con valores superiores al resto de opciones: 2001 (35,2%), 2004 (32,7%), 2007 (39,8%) y 2011 (39,4%).

**Tabla 27: Tamaño de la empresa según número de empleados**

TRABAJADORES DE LA EMPRESA	Nº	Porcentaje (%)
<b>Menos de 10</b>	117	18
<b>Entre 11 y 50</b>	240	36,9
<b>Entre 51 y 100</b>	76	11,7
<b>Entre 101 y 250</b>	55	8,4
<b>Entre 251 y 500</b>	35	5,4
<b>Más de 500</b>	118	18,1
<b>No procede</b>	21	3,2
<b>Total</b>	662	100

### 5.2.3.2. Calidad de la inserción

En el encuadre de los indicadores de las condiciones laborales, tres variables ayudan a definir la calidad<sup>18</sup> de la inserción desde una perspectiva objetiva del término: el tipo de contrato, su duración y la retribución económica. Desde una perspectiva subjetiva se analiza: la adecuación del título al puesto ocupado, las funciones que se desempeñan y la escala de satisfacción con el empleo.

Situados en las condiciones objetivas, en un primer momento se ha relacionado el **tipo de contrato** con la situación laboral, hallando la relación entre el estatus de inserción y la tipología de contrato. En términos generales se ha constatado una lógica entre el cruce de estas dos variables. Únicamente ocho personas, trabajadores del ámbito privado, han vinculado el contrato fijo con la inactividad laboral en el momento de la encuesta; además, su desempeño no está relacionado con su formación universitaria. Por otro lado, veintiséis personas con un tipo de contrato temporal no se encuentran trabajando en la actualidad, son profesionales relacionados con su ámbito de formación y normalmente el tipo de contrato está vinculado a la tipología “obra y servicio”.

<sup>18</sup> Concepto con multiplicidad de acepciones. Comporta aspectos estructurales del sistema (propios de las condiciones laborales), pero también aspectos más ligados a la percepción de la propia persona. De esta forma se obtendrá una visión holística de la calidad de la inserción (Figuera, 1996; Corominas, Villar, Saurina y Fàbregas, 2007).

**Tabla 28: Tipologías de contratos**

TIPO DE CONTRATO	Nº	Porcentaje (%)
Fijo	315	47,6
Autónomo	17	2,6
Temporal	301	45,5
Becario	10	1,5
Sin contrato	13	2,0
Ns/Nc	6	0,9
Total	662	100

Según el tipo de contrato, la muestra se sitúa alrededor del 90% entre dos tipologías, contrato fijo (47,6%) o temporal (45,5%). La escasa consistencia del resto de opciones ha llevado a focalizar la atención en los 616 sujetos que representan las dos categorías de contrato mayoritarias. Los porcentajes por promociones son similares ( $\chi^2 = 0,567$  gl 3 y sig. 0,904).

**Tabla 29: Tipo de contrato fijo y temporal por promociones (%)**

	TIPO DE CONTRATO		
	Fijo	Temporal	Total
Promoción 1998 (n=131)	49,6	50,4	100
Promoción 2001 (n=154)	53,2	46,8	100
Promoción 2004 (n=162)	51,9	48,1	100
Promoción 2007 (n=169)	49,7	50,3	100

La **duración del contrato** es una cuestión que aquellos que han expresado poseer un trabajo fijo no han respondido. Un 47,6% no contesta a esta pregunta, ver Tabla 29. Sí han contestado a esta cuestión el 52,6% de personas enmarcadas en las otras tipologías de contrato (autónomo, temporal, becario y sin contrato). Este dato se distribuye mayoritariamente en un 47,52% para los contratos de entre seis meses y un año, puesto al que acceden muchos pedagogos. El resto, un 13,9% en contratos con una duración menor a seis meses, un 15,20% más de un año y un 22,8% no contesta esta pregunta.

Por promociones la distribución no es constante. La promoción 2004 es la que responde con mayor porcentaje la tipología de contrato “entre seis meses y un año” (30%), siendo este dato estadísticamente significativo con respecto al resto de temporalidades de los contratos ( $\chi^2 = 12,868$  gl 6 y sig. 0,045).

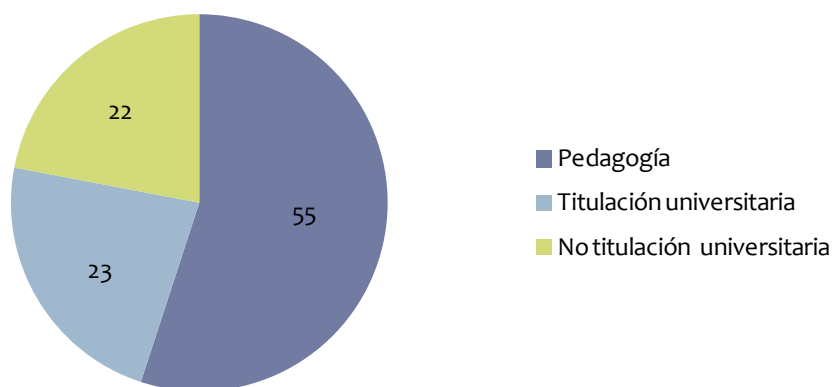
Por último, el **salario** de los graduados en Pedagogía fluctúa entre los 9.000 y 18.000 euros brutos, representando al 67,6% de los encuestados (ver Tabla 30). Por promociones, a continuación se realiza un resumen de las cifras más considerables. En general, se observa una mejora de las condiciones económicas en ganancias brutas para estos profesionales.

- Para la promoción 1998, el 30,1% cobra menos de 9.000 euros brutos al año y el 28,1% entre 12.001 y 15.000. Representan el 58,2% de la muestra.
- En la promoción 2001, el 41,4% ingresa entre 12.001 y 15.000 y el 25,6% entre 9.000 y 12.001. Representan el 67% de la muestra.
- La promoción 2004, el 52% recibe entre 15.001 y 18.000 y el 27,5% entre 12.001 y 15.000. Representan el 79,1% de la muestra.
- Y por último, en la promoción 2007, el 34,5% gana entre 18.001 y 24.000, el 12,4% entre 12.001 y 15.000 y el 11,9% entre 9.000 y 12.000. Representan el 58,8%.

**Tabla 30: Salario bruto al año por franjas económicas**

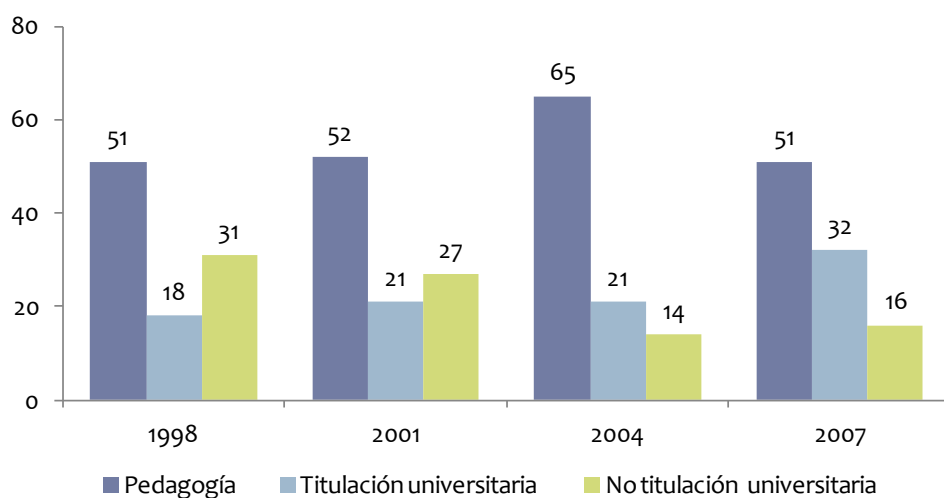
SALARIO AL AÑO (BRUTO)	Nº	Porcentaje (%)
<b>Menos de 9.000</b>	94	14,2
<b>Entre 9.000 y 12.000</b>	110	16,6
<b>Entre 12.001 y 15.000</b>	179	27
<b>Entre 15.001 y 18.000</b>	159	24
<b>Entre 18.001 y 24.000</b>	65	9,8
<b>Entre 24.001 y 30.000</b>	22	3,3
<b>Entre 30.001 y 40.000</b>	6	0,9
<b>Más de 40.000</b>	27	4,1
<b>Total</b>	662	100

En cuanto a la **formación demandada** para el puesto de trabajo, el 55% de los encuestados indica que para acceder al empleo se le ha solicitado el título específico de Pedagogía. Un 23% indica que el requerimiento ha sido poseer un título universitario. Finalmente un 22% ha contestado que para el puesto que ocupan no se les pidió titulación universitaria. Hay que seguir profundizando sobre esta cuestión, añadiendo a la titulación requerida el puesto, las funciones realizadas, pudiendo determinar si se produce ajuste entre cargo ocupado y funciones.



**Figura 14. Formación demanda para el puesto de trabajo (%) (n=662)**

El análisis por promociones presenta diferencias significativas ( $\chi^2 = 27,350$  gl 6 y sig. 0,000). Los pedagogos/as de la promoción 2004 son los insertados en el mercado de trabajo en su mayoría con el título específico de Pedagogía. En la promoción 2007 se observa un ascenso para el requerimiento de la titulación universitaria.



**Figura 15. Formación demandada para el puesto de trabajo por promociones (%) (n=662)**

En este punto entra en juego la percepción que los encuestados tienen en relación a la titulación demandada para el puesto y el desempeño de funciones. La lectura de la información presenta casuísticas interesantes a describir (ver más en anexo 2a).

La mitad de la muestra se encuentra trabajando de pedagogo (55%) en el campo profesional y mayoritariamente con funciones acordes a su titulación (86,5%). Estas funciones son tareas de enseñanza, técnico de soporte y otras cualificadas. Se determina que las funciones son

propias de su categoría laboral y ajustadas a su formación y además adecuadas; es decir, las competencias desarrolladas en el puesto de trabajo están relacionadas con las aprendidas en la formación.

El 13,5% restante de este colectivo trabaja acorde a su rango formativo, es decir, con la titulación de Pedagogía, aunque las funciones pueden ser no propias de la titulación pero sí universitarias. Funciones señaladas por los encuestados más acordes a otras carreras como magisterio, psicopedagogía o psicología. Los participantes han señalado que la formación recibida es adecuada en relación a las necesidades de su puesto de trabajo.

Para los que se les ha requerido titulación universitaria (23,1%), el 81% realizan funciones de nivel universitario y señalan estar ajustadas al campo de las ciencias sociales y acordes con las propias del pedagogo, enseñanza, dirección, técnico de soporte y de asistencia social. Al igual que ocurría con la contratación a partir del título específico de Pedagogía, se determina que las funciones son propias de su categoría laboral y ajustada a su formación y además adecuadas; es decir, las competencias desarrolladas en el puesto de trabajo están relacionadas con las enseñadas en la formación. Hay un 19% restante situado en esta categoría que especifica no estar desempeñando funciones propias de un cualificado superior, ni estar en consonancia con la carrera estudiada.

Por último, un 21,6% han señalado que para su contratación no fue necesario disponer de un título universitario. De éstos, un 25,9% remarca que aun así realizan funciones relacionadas con los estudios, aunque por debajo de su cualificación. Algunas de estas funciones son de soporte, monitor de comedor, clases particulares o extraescolares y animador de ocio y tiempo libre. Y el 74,1% restante señala que sus funciones están alejadas de su campo profesional, trabajando en el sector turismo, hostelería, comercio o administración.

**Tabla 31: Funciones del profesional en relación a la titulación demandada para el puesto de trabajo**

FORMACIÓN	FUNCIONES	Nº (%)
<b>Pedagogía</b> n=364 (55,0%)	Propias de la Pedagogía	315 (47,6%)
	Compartidas con otra titulación del campo de las ciencias sociales	49 (7,4%)
<b>Titulación universitaria</b> n=153 (23,1%)	Propias de la Pedagogía	124 (18,7%)
	No universitarias	29 (4,4%)
<b>No titulación universitaria</b> n=143 (21,6%)	Relacionadas con la titulación pero de rango inferior (Subocupados)	37 (5,6%)
	No ajustadas a la formación universitaria (Sobrecualificados)	106 (16%)
<b>Ns / Nc</b>		2 (0,3%)
<b>TOTAL</b>		662 (100%)

La promoción 2004 es la que aporta, especialmente, un mayor contingente de profesionales ocupados con titulación y funciones propias de la Pedagogía. La promoción 1998, sin embargo, es la que emplea más profesionales con titulación universitaria y funciones de alta cualificación relacionadas con las ciencias sociales y también sin titulación universitaria pero realizando tareas acordes con la formación (subocupados). Entre promociones hay diferencias significativas ( $\chi^2 = 56,057$  gl 18 y sig. 0,000).

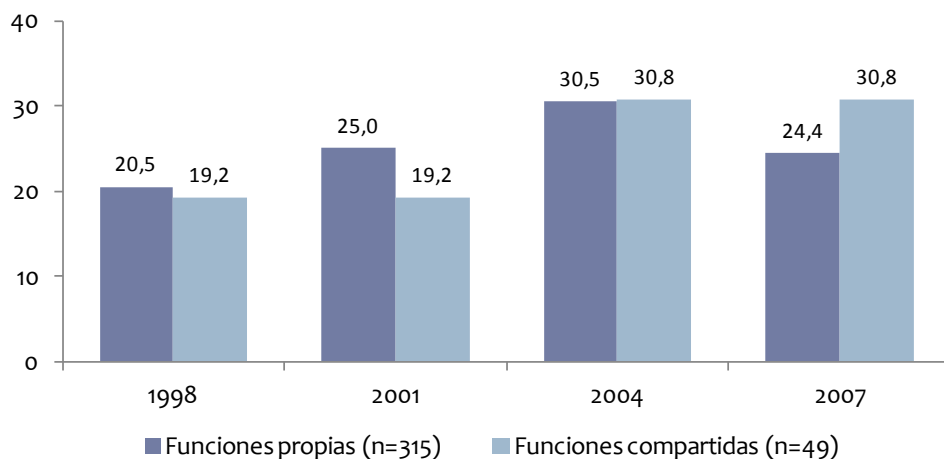


Figura 16. Trabajadores en pedagogía y funciones para el puesto (%) (n=364)

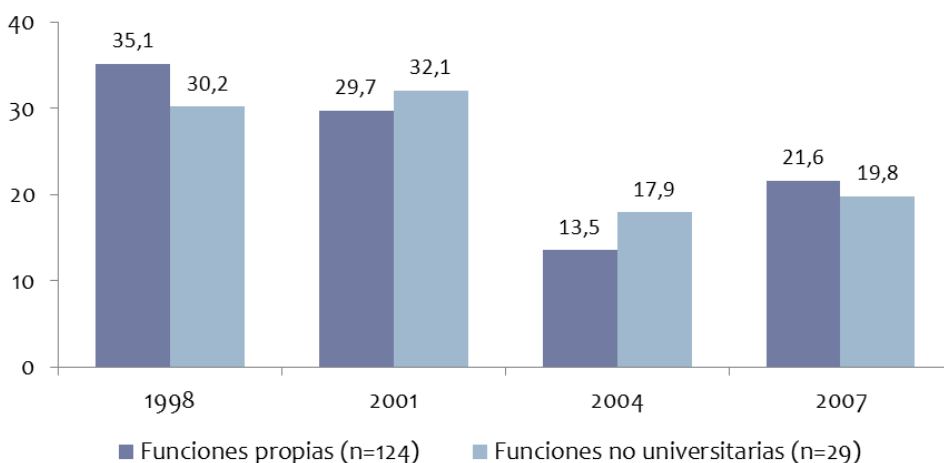
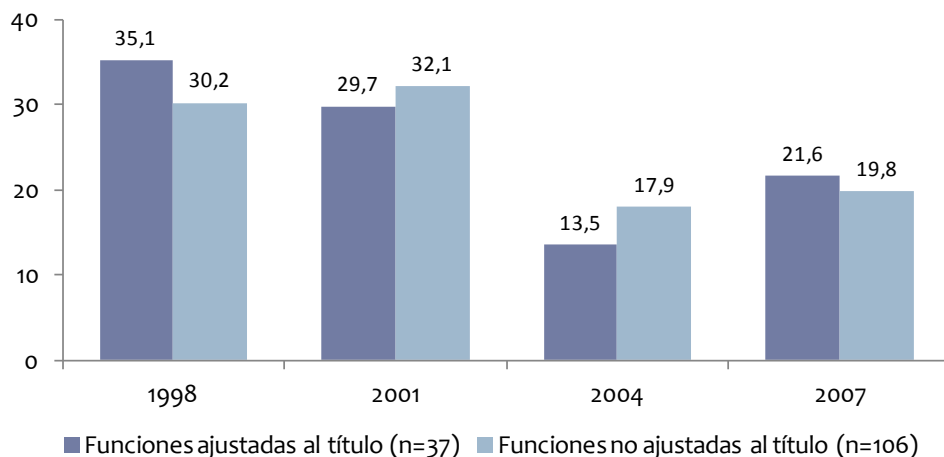


Figura 17. Trabajadores con titulación universitaria y funciones para el puesto (%) (n=153)



**Figura 18. Trabajadores sin titulación universitaria y funciones para el puesto (%) (n=143)**

Los resultados permiten identificar dos grupos. Un primer colectivo, caracterizado por la adecuación de los estudios en relación al trabajo que desempeñan. Son sujetos que se encuentran ajustados, ya sea por el título que le ha dado acceso al empleo (Pedagogía), o bien, porque el desempeño laboral es acorde a tareas de su titulación. El primer grupo representa el 73,71% de la muestra (488 personas) que o bien están contratados a partir del título de Pedagogía o realizan funciones universitarias acordes con su formación. Muestra seleccionada para el segundo nivel de análisis.

Un segundo grupo, caracterizado por la no adecuación de los estudios en relación al trabajo que desempeñan. Son sujetos que no se encuentran ajustados, ya sea porque el título que le ha dado acceso al empleo no es el de su formación específica o por no haber necesitado titulación; desempeñan tareas relacionadas con la formación pero de menor rango que su cualificación o porque son funciones totalmente desajustadas a la formación.

En este punto se analiza el nivel de **satisfacción** del graduado universitario con su trabajo, a partir de los datos de la encuesta, obtenidos mediante una escala tipo Likert, con el rango de puntuación entre 1 (poco) y 7 (mucho). Se evalúan cinco dimensiones de la ocupación actual: contenido del trabajo, perspectivas de mejora y promoción, nivel de retribución, utilidad de los conocimientos universitarios con el trabajo y el trabajo en general.

Desde la perspectiva de la inserción, los graduados en Pedagogía muestran mayor satisfacción con respecto al contenido del trabajo que en relación a cualquier otra variable de la escala, seguida de la satisfacción general con el trabajo. El valor más bajo lo otorgan a la utilidad de los conocimientos adquiridos a lo largo de su periodo de formación, hecho que invita a reflexionar nuevamente sobre esta cuestión y sobre la importancia de conocer qué está ocurriendo en el mercado de trabajo para analizar, finalmente, la formación de grado. Barbosa y Figuera (2005) inciden en la idea de que en aquellas áreas o ámbitos menos profesionalizadores, como son Humanidades y Ciencias Sociales, la formación teórico-

práctica no está ligada a un perfil profesional claro. Se da, por un lado, la polivalencia del profesional, pero por otro o en contrapartida, el valor del factor formativo es menos claro en la competitividad de titulaciones afines.

**Tabla 32: Valoración de la satisfacción con las condiciones laborales**

SATISFACCIÓN CON EL EMPLEO	Nº	Media	Desviación Típica
Satisfacción con el contenido del trabajo	539	5,76	1,114
Satisfacción con las perspectivas de mejora	536	4,47	1,794
Satisfacción con el nivel de retribución	540	4,62	1,641
Satisfacción con la utilidad de los conocimientos para el empleo	540	4,46	1,658
Satisfacción general con el trabajo	537	5,62	1,123

Como muestran los datos, la satisfacción con el empleo presenta respuestas homogéneas o con variabilidad escasa. Normalmente las personas tienden a centrar su puntuación en escalas de este tipo por encima del punto medio. Es una característica de la satisfacción, tanto para el ámbito laboral como para la vida en general; es una constante que se mantiene con independencia de la cultura, edad, sexo, entre otros (Corominas, Villar, Saurina y Fàbregas, 2007).

En el análisis de la escala que considera las promociones de estudio se han encontrado diferencias significativas (ver Tabla 33). La promoción que arroja el promedio menor a los valores de la escala es la de 2004, y la significatividad aparece para tres variables (satisfacción con el contenido del trabajo, la utilidad de los conocimientos y la general con el trabajo). El contraste de la prueba no paramétrica relaciona esa promoción con la de 2007 para esas tres variables. Ahora bien, la media con la utilidad de los conocimientos es mayor en la promoción 1998.



Tabla 33: Valoración de la satisfacción con las condiciones laborales por promociones del estudio

SATISFACCIÓN CON EL EMPLEO														
	Promoción 1998 n=147			Promoción 2001 n=168			Promoción 2004 n=171			Promoción 2007 n=177			Contraste	
	Nº	Media	Desv. típ.	Nº	Media	Desv. típ.	Nº	Media	Desv. típ.	Nº	Media	Desv. típ.	H K-Wallis*	Sig
<b>Contenido del trabajo</b>	99	5,89	1,039	152	5,78	1,224	127	5,39	1,380	161	<b>5,97</b>	0,945	13,526	<b>0,004</b>
<b>Perspectivas de mejora</b>	99	4,44	1,825	150	4,49	1,831	126	4,31	1,804	161	4,60	1,737	2,002	0,572
<b>Nivel de retribución</b>	99	4,51	1,699	152	4,68	1,613	128	4,33	1,735	161	4,85	1,526	7,121	0,068
<b>Utilidad de los conocimientos</b>	99	<b>4,78</b>	1,468	152	4,38	1,590	128	3,96	1,850	161	<b>4,74</b>	1,579	16,901	<b>0,001</b>
<b>General con el trabajo</b>	97	5,63	1,064	142	5,75	1,033	136	5,29	1,367	162	<b>5,78</b>	0,946	10,545	<b>0,014</b>

\*Prueba de contraste no paramétrica para más de dos muestras independientes de H de Kruskal-Wallis  
 \* A partir de los valores con diferencias señalados en azul oscuro, los valores en negrita representan las medias altas y las celdas en tonalidad clara, las medias bajas

#### 5.2.4. Valoración de la formación en relación a la contratación y al puesto de trabajo

A las personas encuestadas se les pidió que valorasen, en una escala del 1 (nada importante) al 7 (muy importante), factores que se atribuyen relevantes para la **contratación**. Los graduados en Pedagogía valoran como factores significativos para acceder al trabajo la manera de ser, el trabajo en equipo y la capacidad de gestión y planificación –por encima de 5-. EL conocimiento de idiomas y el uso de la informática son los ítems menos valorados (ver Tabla 34).

**Tabla 34: Valoración de las competencias demandas para el puesto de trabajo**

VALORACIÓN DE LOS FACTORES DE CONTRATACIÓN	Nº	Media	Desviación Típica
Conocimientos teóricos	619	4,75	1,850
Conocimientos prácticos	608	4,69	2,006
Conocimientos de idiomas	605	2,74	1,842
Formación en el uso de la informática y nuevas tecnologías	609	3,95	2,022
La manera de ser: personalidad, habilidades sociales, etc.	617	5,36	1,723
Capacidad de gestión y planificación	614	5,01	1,774
Capacidad de trabajo en equipo	619	5,21	1,671
El papel de la formación global recibida en la universidad	616	4,88	1,620

Entre promociones, estadísticamente hay diferencias, concretamente en: conocimientos teóricos, conocimientos prácticos, formación de idiomas, manera de ser, capacidad de trabajo en equipo y formación global recibida en la universidad.

Los valores más altos para los conocimientos prácticos, la formación de idiomas, la manera de ser y el trabajo en equipo los muestran los participantes de la promoción 2007. La promoción 1998 lo hace para los conocimientos teóricos y la formación global recibida en la universidad. Estos datos están en consonancia con la evolución de la formación del graduado en Pedagogía, a partir de cambios introducidos por el Plan Bolonia, donde adquieren relevancia cuestiones como el conocimiento práctico de la profesión, las habilidades sociales o el trabajo en equipo. Éstas son competencias transversales que contribuyen al desarrollo de la empleabilidad. La universidad debe formar al estudiante desde esta perspectiva para contribuir al proceso de transición desde la universidad al mercado de trabajo. Los datos son lógicos con estos cambios, siendo la promoción 2007 la más preparada para valorar ciertos elementos específicos en la contratación.

La promoción 1998 es la que asigna una menor atribución a ítems como los idiomas y la capacidad de trabajo en equipo y la promoción 2001 a la manera de ser.

El resto de ítems, conocimientos teóricos, conocimientos prácticos y formación global en la universidad son los menos valorados en la promoción 2004. La promoción 2007 evidencia

una clara mejoría en la formación práctica, determinante en la inserción, pero en cuanto a formación teórica y valoración general de la universidad, los valores en la escala son bajos comparados con la promoción 1998 y 2001, cuestión que lleva a la reflexión sobre el papel de la universidad.

Tabla 35: Valoración de las competencias demandas para el puesto de trabajo por promociones de estudio

VALORACIÓN DE LOS FACTORES DE CONTRATACIÓN														
	Promoción 1998 n=147			Promoción 2001 n=168			Promoción 2004 n=171			Promoción 2007 n=177			Contraste	
	Nº	Media	Desv. típ.	Nº	Media	Desv. típ.	Nº	Media	Desv. típ.	Nº	Media	Desv. típ.	H K-Wallis*	Sig
<b>Conocimientos teóricos</b>	133	<b>5,11</b>	1,659	159	5,03	1,665	158	4,09	2,058	169	4,82	1,810	23,820	0,000
<b>Conocimientos prácticos</b>	126	4,53	2,015	155	4,83	1,938	157	4,27	2,232	170	<b>5,06</b>	1,758	10,269	0,016
<b>Formación idiomas</b>	127	2,46	1,694	153	2,64	1,680	155	2,70	1,931	170	<b>3,08</b>	1,965	8,265	0,041
<b>Informática y nuevas tecnologías</b>	129	4,02	2,006	152	3,94	1,871	158	3,85	2,191	170	4,01	2,013	0,449	0,930
<b>Personalidad, habilidades sociales</b>	131	5,24	1,758	157	5,19	1,809	159	5,38	1,606	170	<b>5,58</b>	1,712	8,287	0,040
<b>Capacidad de gestión y planificación</b>	131	4,86	1,784	154	4,95	1,791	159	4,90	1,818	170	5,27	1,699	7,395	0,060
<b>Capacidad de trabajar en grupo</b>	133	4,95	1,898	157	5,22	1,855	159	5,03	1,945	170	<b>5,59</b>	1,746	14,622	0,02
<b>Formación global Universidad</b>	133	<b>5,44</b>	1,395	156	5,04	1,485	158	4,27	1,843	169	4,88	1,501	37,001	0,000

\*Prueba de contraste no paramétrica para más de dos muestras independientes de H de Kruskal-Wallis

El objetivo de la escala de la **valoración de la formación requerida** y la adecuación al lugar de trabajo es ofrecer una visión detallada a partir de catorce áreas competenciales para las cuales han tenido que, por un lado, valorar el grado de satisfacción de la formación recibida en la universidad y por otro, valorar su utilidad en el puesto de trabajo. La encuesta maneja una escala del 1 (muy bajo) al 7 (muy alto). Un buen ajuste de la empleabilidad viene dado por una relación de equidad entre las competencias, es decir, estar bien preparados en una serie de competencias y que a la vez estas sean convenientes para el mercado laboral. Un desajuste entre ellas puede conllevar a problemas de infracualificación o sobrecualificación (Mañé y Miravet, 2007). Las competencias que se analizan se agrupan en específicas y transversales (instrumentales, interpersonales y sistémicas)<sup>19</sup>.

La muestra valora con medias más altas el nivel de utilidad en el trabajo para trece de las catorce competencias evaluadas y, únicamente la formación teórica (competencia específica) es la que adquiere mayor valor en el caso de la formación recibida en la universidad. La desviación típica de la escala es alta para las catorce competencias, expresando la dispersión de respuesta de la muestra y ofreciendo la no homogeneidad del grupo internamente.

Algunas competencias tienen valores muy dispares entre utilidad y formación, como es el caso de dos competencias instrumentales; señalan haber recibido escasa formación en idiomas e informática. Dentro del grupo de las sistémicas, el liderazgo es el menos valorado en cuanto a formación. Y en cuanto a las interpersonales, mejor valoradas en cuanto al nivel recibido en la universidad. El trabajo en equipo es el que ha alcanzado la media más alta y, además, es el ítem con más homogeneidad de respuesta.

**Tabla 36: Percepción de las competencias en relación al puesto de trabajo**

VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN RECIBIDA Y ADECUACIÓN AL LUGAR DE TRABAJO						
	Nivel recibido			Utilidad trabajo		
	Nº	Media	Desv. típ.	Nº	Media	Desv. típ.
<b>Formación teórica</b>	661	4,78	1,258	659	4,19	1,579
<b>Formación práctica</b>	660	4,09	1,557	658	4,20	1,793
<b>Expresión oral</b>	514	4,60	1,585	513	5,31	1,586
<b>Expresión escrita</b>	515	4,87	1,434	513	5,17	1,465
<b>Trabajo en equipo</b>	662	5,51	1,346	660	5,75	1,410
<b>Liderazgo</b>	588	3,95	1,538	588	4,63	1,671
<b>Gestión</b>	590	4,50	1,491	588	5,15	1,607
<b>Solución de problemas</b>	661	4,60	1,476	660	5,47	1,476
<b>Toma de decisiones</b>	515	4,38	1,445	514	5,44	1,535
<b>Creatividad</b>	588	4,32	1,632	586	5,10	1,664
<b>Pensamiento crítico</b>	591	5,14	1,476	588	5,27	1,532
<b>Informática</b>	516	3,52	1,717	515	4,94	1,768
<b>Idiomas</b>	515	1,49	1,366	514	3,09	2,010
<b>Habilidades de documentación</b>	516	4,58	1,596	545	4,69	1,717

<sup>19</sup> Se sigue la clasificación facilitada por la ANECA (2004a) y recogida en el primer capítulo de esta tesis doctoral.

El nivel recibido en formación teórica muestra mayor homogeneidad de respuesta que el resto de competencias. En el análisis segmentado por promociones, la promoción 2007 es la que alcanza una media más alta, otorgándole a la universidad un mayor valor en cuanto al contenido de la titulación. Sin embargo, en cuanto a la utilidad, aun habiendo mejorado sus resultados año tras año, está por debajo del nivel recibido y no presenta diferencias significativas entre las promociones.

En relación a las competencias transversales, en el grupo de las instrumentales, la gestión para la promoción 2007 ha sido significativa, tanto en la formación recibida (media= 4,77) como en su utilidad en el trabajo (media= 5,51). Los datos demuestran que la gestión es una competencia específica de ciertos puestos de trabajo y existe variabilidad en la respuesta marcada por la promoción. Esta competencia ha sido más notable, tanto en formación como utilidad para la promoción 1998 y 2007. En el componente de las otras competencias instrumentales, informática es la que ha ido en ascenso; acorde con la evolución en TIC. Ha alcanzado un 5,27 de valor medio en la utilidad para el trabajo en la muestra correspondiente a la promoción 2007. Idiomas y documentación no presentan significatividad.

Continuando con el análisis de las instrumentales, la expresión oral sólo es estadísticamente significativa para la utilidad en el trabajo. La promoción 2007 la valora como útil en mayor grado que las otras tres promociones del estudio (media= 5,73). Mostrando, de esta manera, los cambios competenciales del sistema laboral y volviendo a ser un valor en alza, ya que había sido una competencia que había ido perdiendo consistencia. Una tendencia similar se ha encontrado con la utilidad de la expresión escrita (5,46 de media para la promoción 2007). Y las cifras de la solución de problemas son significativas estadísticamente. En cada estudio realizado la media de su utilidad ha sido superior a 5,25, y es en la promoción 2007 donde alcanza su mayor grado, 5,82. La utilidad en relación a la toma de decisiones es mayor a 5 también para el conjunto de las promociones, aunque la diferencia la marca la promoción 2004 puesto que su media en la más baja (media= 5,16).

De las competencias interpersonales, los datos en relación a la validez del trabajo en equipo han ido, gradualmente, en ascenso, alcanzando su mayor puntuación en la promoción 2007 (media= 6,08). El nivel recibido en la universidad sobre esta competencia ha ido mejorando con los años. Siendo esta competencia la mejor valorada por la promoción 2007. El resto de promociones también la sitúa en un lugar alto de la escala en comparación con el resto de factores, e incluso, los valores entre formación y utilidad son de los más próximos.

Dentro de las competencias sistémicas, la utilidad del liderazgo, para el profesional de la pedagogía, es una competencia cambiante; siendo más valiosa en la promoción 2007. La percepción con el nivel recibido en la universidad tiene una media próxima al 4 en el conjunto de las promociones. Hay que tener en cuenta que en un primer ciclo no es una competencia requerida para las titulaciones; atendiendo a los descriptores de Dublín para la educación superior, es una competencia a desarrollar en un segundo ciclo.

La creatividad sólo es significativa para la utilidad en el trabajo en la promoción 2007 (media= 5,46) valorando esta validez en mayor grado que las otras tres promociones. Estos datos muestran cambios en la utilidad de las competencias, dependientes de las necesidades del mercado de trabajo. Esta misma competencia es la menos valorada para la promoción 2004 (media= 4,92).

**Tabla 37: Valoración de la formación recibida y adecuación al lugar de trabajo por promociones**

VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN RECIBIDA Y ADECUACIÓN AL TRABAJO															
		Promoción 1998 (n=147)			Promoción 2001 (n=168)			Promoción 2004 (n=171)			Promoción 2007 (n=177)			Contraste	
		Media	Nº	Desv. típ.	Media	Nº	Desv. típ.	Media	Nº	Desv. típ.	Media	Nº	Desv. típ.	H K-Wallis*	Sig
<b>Formación teórica</b>	Nivel recibido	4,77	145	1,208	4,67	168	1,283	4,60	171	1,258	5,08	177	1,229	18,595	0,000
	Utilidad trabajo	3,97	143	1,724	4,23	168	1,562	4,15	171	1,491	4,38	177	1,545	4,949	0,176
<b>Formación práctica</b>	Nivel recibido	3,90	144	1,552	4,09	168	1,637	4,27	171	1,494	4,08	177	1,537	3,897	0,273
	Utilidad trabajo	4,04	142	1,892	4,23	168	1,847	4,22	171	1,714	4,29	177	1,740	1,236	0,744
<b>Expresión oral</b>	Nivel recibido	4,32	44	1,736	4,60	139	1,632	4,46	154	1,605	4,80	177	1,478	4,451	0,217
	Utilidad trabajo	5,12	43	1,451	5,20	139	1,575	4,99	154	1,705	5,73	177	1,440	22,904	0,000
<b>Expresión escrita</b>	Nivel recibido	4,80	45	1,424	4,84	139	1,405	4,68	154	1,507	5,08	177	1,379	6,762	0,080
	Utilidad trabajo	4,91	43	1,411	5,11	139	1,382	4,95	154	1,602	5,46	177	1,377	12,423	0,006
<b>Trabajo en equipo</b>	Nivel recibido	5,44	146	1,424	5,40	168	1,465	5,44	171	1,194	5,72	177	1,287	7,769	0,051
	Utilidad trabajo	5,41	144	1,602	5,71	168	1,411	5,73	171	1,345	6,08	177	1,229	20,347	0,000
<b>Liderazgo</b>	Nivel recibido	3,98	81	1,533	3,83	161	1,515	3,91	169	1,554	4,10	177	1,547	3,345	0,341
	Utilidad trabajo	4,54	80	1,743	4,33	162	1,679	4,53	169	1,746	5,04	177	1,482	15,746	0,001
<b>Gestión</b>	Nivel recibido	4,59	82	1,547	4,43	161	1,515	4,24	170	1,490	4,77	177	1,404	13,280	0,004
	Utilidad trabajo	5,06	80	1,731	5,01	161	1,577	4,95	170	1,760	5,51	177	1,357	11,093	0,011
<b>Solución de problemas</b>	Nivel recibido	4,80	146	1,337	4,54	167	1,508	4,42	171	1,450	4,66	177	1,562	5,634	0,113
	Utilidad trabajo	5,24	144	1,379	5,45	168	1,426	5,33	171	1,701	5,82	177	1,306	17,306	0,001



<b>Toma de decisiones</b>	Nivel recibido	4,29	45	1,290	4,34	139	1,501	4,34	154	1,315	4,47	177	1,549	1,722	0,632
	Utilidad trabajo	5,30	44	1,357	5,30	139	1,554	5,16	154	1,681	5,82	177	1,353	18,906	0,000
<b>Creatividad</b>	Nivel recibido	4,05	80	1,653	4,21	161	1,664	4,34	170	1,512	4,52	177	1,693	6,651	0,084
	Utilidad trabajo	5,05	78	1,643	4,94	161	1,676	4,92	170	1,766	5,46	177	1,515	11,929	0,008
<b>Pensamiento crítico</b>	Nivel recibido	4,87	82	1,554	5,10	162	1,518	5,11	170	1,406	5,34	177	1,450	7,710	0,052
	Utilidad trabajo	5,16	80	1,479	5,19	161	1,550	5,25	170	1,635	5,41	177	1,436	2,635	0,451
<b>Informática</b>	Nivel recibido	3,53	45	1,854	3,46	139	1,695	3,39	155	1,707	3,68	177	1,709	2,628	0,453
	Utilidad trabajo	4,50	44	1,923	4,75	139	1,858	4,86	155	1,845	5,27	177	1,535	8,183	0,042
<b>Idiomas</b>	Nivel recibido	2,11	45	1,511	1,93	138	1,363	2,10	155	1,320	1,92	177	1,373	3,773	0,287
	Utilidad trabajo	2,93	44	1,993	3,14	138	2,093	2,88	155	1,888	3,29	177	2,048	3,383	0,336
<b>Habilidades de documentación</b>	Nivel recibido	4,47	45	1,866	4,65	139	1,564	4,61	155	1,602	4,54	177	1,552	0,991	0,803
	Utilidad trabajo	4,59	44	1,909	4,76	139	1,719	4,69	155	1,650	4,65	177	1,736	0,291	0,962
*Prueba de contraste no paramétrica para más de dos muestras independientes de H de Kruskal-Wallis															

La satisfacción académica ha sido otra de las cuestiones analizadas. Más del 50% de graduados entrevistados afirma que repetiría la carrera. Como se aprecia en la Tabla 39 el análisis por promociones presenta valores similares.

**Tabla 38: Valoración con la satisfacción académica (%)**

	Indicador	Promoción 1998* n=147	Promoción 2001 n=168	Promoción 2004 n=171	Promoción 2007 n=177	Total Promoción n=662
<b>Repetirías la carrera</b>	Si	60,7*	60,1	59,6	58,2	53
* El cálculo se ha realizado a partir de las respuestas. En esta promoción la tasa de no contesta es muy elevada (50%)						

### 5.3. El análisis de la inserción de los trabajadores de la pedagogía

El análisis realizado del puesto de trabajo descrito cualitativamente en la pregunta abierta de la encuesta ha permitido crear y clasificar a los graduados en función del ámbito de actuación<sup>20</sup>. En el capítulo metodológico se describe el proceso seguido y la particularidad de cada encuestado en relación al ámbito de actuación que, se detalla en el apartado de anexos (ver anexo 2b).

La finalidad de este nuevo nivel de análisis es comparar los sectores de trabajo del pedagogo, con sus similitudes y diferencias. Se estudian aquellas variables identificadas en el apartado anterior como significativas para la inserción. Los 400 sujetos a estudiar se distribuyen en: 43,25% para al ámbito educativo, 35% para el socio-comunitario y 21,75% para el empresarial<sup>21</sup>.

#### 5.3.1. Trayectoria formativa de los graduados

La **tipología de estudiantes** por ámbitos presenta diferencias significativas ( $\chi^2=26,921$  gl. 8 y sig. 0,001) entre los estudiantes con dedicación exclusiva a los estudios y los que realizan algún trabajo ya sea a tiempo parcial o completo. Se constata una tendencia de la tipología de estudiantes dedicados únicamente a la formación universitaria o trabajadores relacionados con su formación (ya sea con mayor o menor carga laboral). Esta realidad mostrada a partir de la lectura de los datos, puede llevar a pensar que aquellos que conectan estudios y trabajo o se dedican exclusivamente a formarse tienen más garantías de éxito en el futuro desarrollo profesional como trabajadores de su campo de estudio. Aunque el

<sup>20</sup> De la muestra seleccionada (488 sujetos), se analiza la información de un total de 400 ya que los 88 encuestados pertenecientes a la promoción 1998 se pierden debido a la falta de información de la encuesta.

<sup>21</sup> La variable ámbito de actuación determinará los resultados que se presentan. Esta variable se categoriza en base a tres ámbitos específicos del profesional de la pedagogía (educativo, socio-comunitario y empresarial). En el primer capítulo se ha explicado la procedencia y justificación de dichos ámbitos y en el cuarto capítulo se ha descrito cómo se procede a su creación para el estudio de esta investigación.

porcentaje de estudiantes que trabajan sin relación con la formación también es un valor a considerar.

**Tabla 39: Tipología de estudiantes por ámbito de trabajo**

TIPOLOGÍA DE ESTUDIANTES (%)					
		Ámbito Educativo n=173	Ámbito Socio-comunitario n=140	Ámbito Empresarial n=87	Total Ámbitos n=400
<b>Estudiante a Tiempo Completo</b>		30,6	26,4	29,9	29
<b>Estudiante Trabajador</b>	Relacionado con la formación	30,6	35	17,2	29,2
	Sin relación con la formación	9,2	17,9	25,3	15,8
<b>Trabajador Estudiante</b>	Relacionado con la formación	26	14,3	17,2	20
	Sin relación con la formación	3,5	6,4	10,3	6
<b>Total</b>		100	100	100	100

### 5.3.2. Transición al primer empleo

La trayectoria laboral partiendo de la transición de la universidad al primer empleo se explora a través de la **velocidad** en este proceso, considerando los ámbitos de actuación. A nivel estadístico, los trabajadores exclusivos en tareas relacionadas directamente con la pedagogía no presentan asociación significativa ( $\chi^2=7,282$  gl. 12 y sig. 0,838) y por tanto el tiempo de acceso al primer empleo no es concluyente por ámbitos de actuación; la mayoría encuentra el empleo antes de finalizar la formación o entre los primeros meses. En el primer nivel de análisis se encontraron diferencias.

**Tabla 40: Velocidad en la transición al mercado de trabajo por ámbito de trabajo**

VELOCIDAD DE LA TRANSICIÓN AL PRIMER EMPLEO (%)								
	Antes de acabar	Menos de 1 mes	Entre 1 y 3 meses	Entre 4 y 6 meses	Entre 7 y 1 año	Más de 1 año	No contesta	Total
<b>Ámbito Educativo n=173</b>	43,9	8,1	23,1	9,2	5,8	9,2	0,6	100
<b>Ámbito Socio-comunitario n=140</b>	47,1	9,3	18,6	13,6	6,4	5,0	-	100
<b>Ámbito Empresarial n=87</b>	40,2	10,3	25,3	9,2	5,7	9,2	-	100
<b>Población n=400</b>	44,2	9,0	22	10,8	6	7,8	0,2	100

La segunda variable que se examina en relación al primer empleo es el **canal** de inserción que posibilita la inclusión en el mercado de trabajo, hallándose por ámbitos diferencias significativas ( $\chi^2=46,597$  gl. 24 y sig. 0,004). Los contactos personales e internet son las vías mayoritarias para acceder a un puesto de trabajo. Como tercera vía: en el caso de los sujetos del ámbito empresarial las prácticas de estudio; para los del ámbito socio-comunitario la creación de su propio puesto de trabajo; y para los del ámbito educativo, las bolsas institucionales. A nivel de universidad hay que atender los contactos personales y las prácticas de estudio como vías potenciadoras de la ocupación.

**Tabla 41: Vía de inserción por ámbito de trabajo (%)**

VÍAS DE ACCESO al primer empleo	Ámbito Educativo n=173	Ámbito Socio-comunitario n=140	Ámbito Empresarial n=87	Total Promoción n=400
Contactos personales	31,2	29,3	27,6	29,8
Anuncios de prensa	5,8	5,7	10,3	6,8
Oposición	5,2	2,1	0	3
Servicio ocupación	1,7	2,9	0	1,8
Bolsa institucional	8,1	5	1,1	5,5
Creación empresa	1,7	10	11,4	6,8
Práctica de estudio	4	6,4	11,6	6,5
Servicio universidad	1,7	5,7	4,6	3,8
ETT	0,6	3,6	2,3	2
Empresa selección	6,9	4,3	6,9	6
Internet	25,4	20,7	23	23,2
Otro	6,9	4,3	1,1	4,8
No contesta	0,6	-	-	0,2
<b>Total</b>	100	100	100	100

En cuanto a la **movilidad laboral** un 72,8% determina haber cambiado de trabajo desde su salida de la universidad hasta el momento de la encuesta (tres años) y un 27,3% indica continuar en el mismo trabajo. Por ámbitos hay diferencia significativa ( $\chi^2=10,504$  gl. 2 y sig. 0,005). Los profesionales del ámbito educativo tienden a permanecer en su puesto de trabajo en mayor porcentaje que el resto de trabajadores. Esta realidad puede interpretarse en relación a que Pedagogía no sea su primera carrera, sino que sea una especialidad a partir de titulaciones como educación social y magisterio (hay que considerar que para las promociones estudiadas Pedagogía es licenciatura).

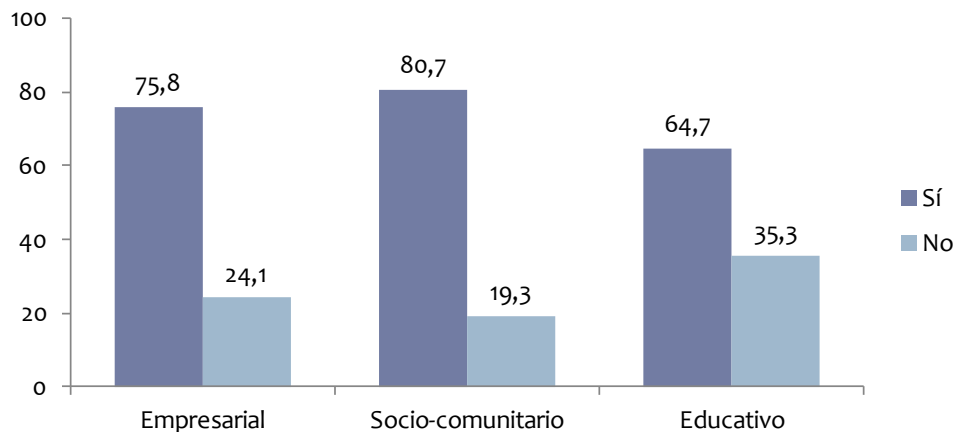


Figura 19. Movilidad laboral del profesional de la pedagogía (%) (n=400)

### 5.3.3. Situación laboral a los tres años de la graduación

Este apartado incluye, por un lado, las características de la inserción de los egresados a los tres años de la graduación y por otro, la calidad<sup>22</sup> de la inserción.

#### 5.3.3.1. Características de la inserción laboral

La situación laboral del grupo analizado presenta una tasa de **ocupación** del 95%. No se han encontrado diferencias según el ámbito de trabajo ( $\chi^2=4,074$  gl. 2 y sig. 0,130).

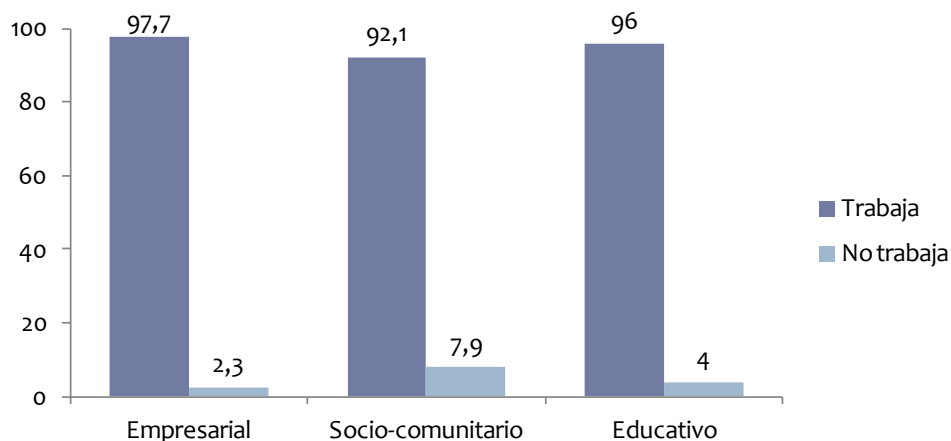
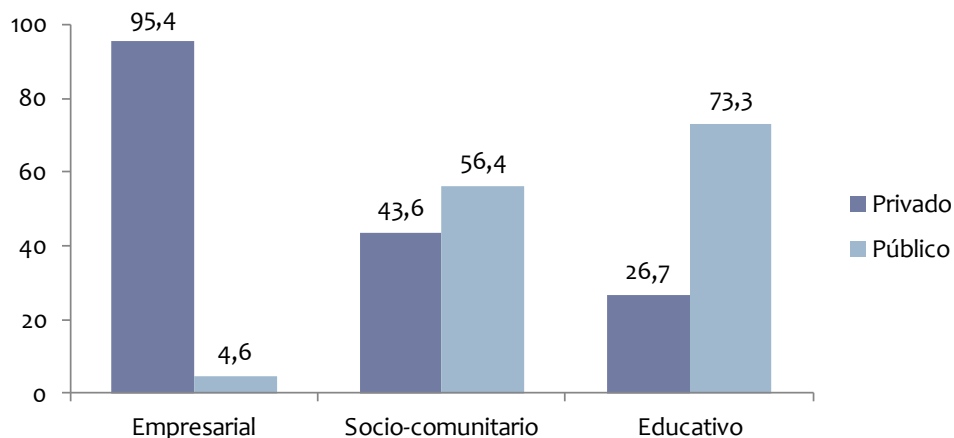


Figura 20. Ocupación por ámbito de trabajo (%) (n=400)

<sup>22</sup> Como ya se ha indicado la calidad se mide a partir de los indicadores objetivos y subjetivos propuestos por Corominas (2007), explicitados en el capítulo tres de esta tesis doctoral.

El **contexto** de inserción de esta muestra tiende hacia el sector público (52,4%) frente al 47,6% del sector privado. El análisis por ámbitos presenta una asociación significativa en función del contexto de inserción ( $\chi^2=110,605$  gl. 2 y sig. 0,000). Los trabajadores del ámbito educativo en su mayoría realizan sus funciones en empresas del sector público y los contratados para el ámbito empresarial en el privado dadas las características propias de cada ámbito. Se constata una asociación entre ámbito y sector. En el caso de los encuestados del ámbito socio-comunitario se observa mayor distribución entre porcentajes.



**Figura 21. Sector de la ocupación por ámbitos de trabajo (%) (n=400)**

Las empresas, entidades y asociaciones, entre otros lugares de trabajo, en las que se contratan pedagogos, normalmente, tienen capacidad para menos de 50 empleados (55,7%). Por ámbito hay diferencias significativas ( $\chi^2=56,613$  gl. 12 y sig. 0,000). Los porcentajes por ámbitos de trabajo muestran la siguiente distribución: para el ámbito educativo (entre 11 y 50, 49,4% y más de 500, 18,6%), para el ámbito socio-comunitario (menos de 10, 21% y entre 11 y 50, 34,8%) y para el ámbito empresarial (entre 11 y 50, 46,3% y más de 500, 17,2%). Datos en consonancia con la estructura de las entidades, fundaciones o empresas de los ámbitos estudiados.

**Tabla 42: Tamaño de la empresa según número de empleados**

TRABAJADORES DE LA EMPRESA	Nº	Porcentaje (%)
Menos de 10	61	15,4
Entre 11 y 50	159	40,3
Entre 51 y 100	43	10,9
Entre 101 y 250	32	8,1
Entre 251 y 500	23	5,8
Más de 500	68	17,2
No procede	9	2,3
No contesta	5	1,3
<b>Total</b>	<b>395</b>	<b>100</b>

### 5.3.3.2. Calidad de la inserción

En el marco de los indicadores de las condiciones laborales, hay tres variables que pueden ayudar a definir la calidad<sup>23</sup> de la inserción desde una perspectiva objetiva del término: el tipo de contrato, su duración y la retribución económica. Desde una perspectiva subjetiva se analiza: la adecuación del título al puesto ocupado, las funciones que se desempeñan y la escala de satisfacción con el empleo.

En cuanto a la calidad de la inserción, según el **tipo de contrato**, la muestra se sitúa alrededor del 95% entre las tipologías ya señaladas en el primer nivel de análisis, contrato fijo (42,8%) o temporal (51,2%). La escasa consistencia del resto de opciones ha llevado a focalizar la atención en los 376 sujetos que representan las dos categorías de contrato mayoritarias. Realizando el análisis por ámbitos se han encontrado diferencias significativas ( $\chi^2 = 12,354$  gl 2 y sig. 0,002). Como era de prever los trabajadores del ámbito socio-comunitario son los que acceden en mayor tasa de respuesta a contratos temporales, reforzando la idea de los contratos por “obra y servicio”.

**Tabla 43: Tipo de contrato y ámbitos de actuación (%)**

TIPO DE CONTRATO			
	Fijo	Temporal	Total
<b>Educativo (n=165)</b>	47,9	52,1	100
<b>Socio-comunitario (n=135)</b>	34,8	65,2	100
<b>Empresarial (n=76)</b>	45,5	54,5	100

Realizando el análisis, a partir de la variable **duración del contrato**, seleccionando los casos del trabajo temporal (51,2%), la mitad de la muestra se sitúa en la duración entre seis meses y un año. Realizando el análisis por ámbitos y duración del contrato se han encontrado diferencias significativas ( $\chi^2 = 24,078$  gl 8 y sig. 0,002).

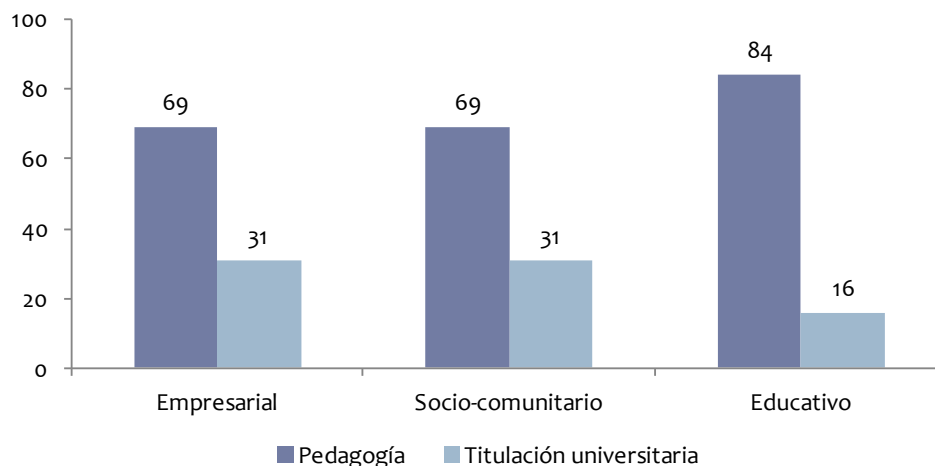
**Tabla 44: Duración del contrato y ámbito de actuación (%)**

DURACIÓN DEL CONTRATO				
	<6 meses	6 meses-1 año	>1 año	Total
<b>Educativo (n=70)</b>	14,3	68,6	17,1	100
<b>Socio-comunitario (n=75)</b>	10,6	60	29,3	100
<b>Empresarial (n=24)</b>	29,2	50	20,8	100

<sup>23</sup> Concepto con multiplicidad de acepciones. Comporta aspectos estructurales del sistema (propios de las condiciones laborales), pero también aspectos más ligados a la percepción de la propia persona. De esta forma se obtendrá una visión holística de la calidad de la inserción (Figuera, 1996; Corominas, Villar, Saurina y Fàbregas, 2007).

Por último, el **salario** de los profesionales de la pedagogía fluctúa entre los 9.000 y 18.000 euros brutos, representando al 66% de los encuestados. Datos en consonancia con el primer nivel de análisis. Por ámbitos no hay diferencias significativas ( $\chi^2= 17,525$  gl 14 y sig. 0,229).

En este punto se presenta el análisis en relación a la **formación demandada y funciones** por ámbitos de actuación. En el primer nivel de análisis se ha seleccionado una submuestra ya que representaban estar contratados por el título específico de Pedagogía, o estar realizando tareas relacionadas con la formación o directamente específicas a la misma. Se demostró que los pedagogos no tienen campos delimitados de trabajo y en ocasiones las barreras entre la formación específica o no del titulado son difusas, ya que a una misma función se ha catalogado de manera diferente, algunas como propias del grado y otras como propias del campo de las ciencias sociales. Hay diferencias significativas ya que aquellos contratados en el ámbito educativo han necesitado en mayor medida el título específico de Pedagogía ( $\chi^2= 7,258$  gl 12 y sig. 0,027).



**Figura 22. Formación demandada para el puesto de trabajo y ámbitos (%) (n=400)**

Los encuestados, para el ámbito educativo, tanto contratados con el título de Pedagogía como los que no han señalado funciones de formación (profesor de universidad, de secundaria, infantil, especial y primaria), señaladas concretamente dentro de las funciones compartidas con titulaciones afines. Únicamente han aparecido como propias de la titulación: director de centro de formación profesional, funciones del ámbito psicopedagógico o director de escuela. Por tanto se observa el mercado abierto de la profesión. Hecho que hace reflexionar sobre la oferta de la ocupación, ya que en ocasiones las funciones son propias de especializaciones u otras carreras afines (Psicopedagogía o Magisterio).

Para el ámbito socio-comunitario, tanto los contratados a partir del título de Pedagogía como con titulación universitaria señalan funciones similares. Muchas de las ocupaciones señaladas aparecen tanto en el cuadro de titulación específica como en el de la titulación universitaria



(insertor laboral, técnico de educación de adultos, coordinador de formación, entre otras). Y en el caso de las compartidas entre titulaciones afines, ocurre como en el caso del ámbito educativo. A una misma ocupación, como por ejemplo técnico de inserción laboral, algunos participantes la han catalogado dentro de funciones propias a partir del título de Pedagogía; en ocasiones se repiten para la titulación específica o en este punto son compartidas con la Educación Social (servicios sociales, educadora en un centro social, técnico en un punto de información juvenil, entre otras).

Por último, dentro del ámbito empresarial, vuelven a señalarse las mismas funciones tanto para la casilla propia de la Pedagogía como compartidas con profesiones similares. Por ejemplo, técnico de prevención de riesgos laborales, consultor de recursos humanos, pedagogo ambiental, formador de personal, selección de personal, entre otras. En esta ocasión son más próximas a las funciones de la titulación de Psicología.

Se corrobora la polivalencia de la profesión, la importancia de la formación permanente para la especialización, donde Pedagogía es un punto de inicio en la carrera profesional. Una profesión con un mercado de trabajo abierto donde los itinerarios no están cerrados y los intereses profesionales van a marcar el futuro desarrollo profesional.

**Tabla 45: Título demandado para el puesto de trabajo, funciones y ámbito**

FORMACIÓN	FUNCIONES	ÁMBITO (%)	Nº
<b>Pedagogía</b> n=290 (72,5%)	Propias de la Pedagogía	Educativo (94; 23,5)	248 (62%)
		Socio-comunitario(89; 22,25)	
		Empresarial (65; 16,25)	
Compartidas con otra titulación del campo de las ciencias sociales		Educativo (26; 6,5)	42 (10,5%)
		Socio-comunitario (8; 2)	
		Empresarial (8; 2)	
<b>Titulación universitaria</b> n=110 (27,5%)	Propias de la Pedagogía	Educativo (53; 13,25)	110 (27,5%)
		Socio-comunitario (43; 10,75)	
		Empresarial (14; 3,5)	
<b>TOTAL</b>			<b>400 (100%)</b>

En cuanto a la **satisfacción** con las condiciones laborales, la muestra seleccionada sigue la tendencia del conjunto de participantes. Sin embargo esta escala a nivel de promociones, en el primer análisis, mostraba asociación significativa.

Realizando el análisis por ámbitos, no se han hallado diferencias; existe homogeneidad en la respuesta para la escala satisfacción con las condiciones laborales. Los ítems de la escala, comparados con la muestra del primer nivel de análisis, mejoran su puntuación. Las medias del grupo son: 5,88 para el contenido del trabajo, 4,65 para las perspectivas de mejora, 4,68

para el nivel de retribución, 4,57 para la utilidad de los conocimientos y 5,72 para la valoración general con el trabajo.

Los indicadores mejor valorados han sido la satisfacción con el contenido del trabajo y en general con el trabajo. Estos datos han sido similares en los tres ámbitos explorados y en el conjunto de la promoción para el primer nivel de análisis.

**Tabla 46: Valoración de la satisfacción con las condiciones laborales por ámbito de trabajo**

SATISFACCIÓN CON EL EMPLEO											
	Ámbito Educativo n=173			Ámbito Socio- comunitario n=140			Ámbito Empresarial n=87			Contraste	
	Nº	Media	Desv. típ.	Nº	Media	Desv. típ.	Nº	Media	Desv. típ.	H K- Wallis*	Sig
<b>Contenido del trabajo</b>	146	5,93	1,087	124	5,87	0,979	73	5,84	1,000	1,301	0,522
<b>Perspectivas de mejora</b>	143	4,51	1,834	124	4,47	1,689	73	4,97	1,481	4,897	0,086
<b>Nivel de retribución</b>	146	4,91	1,601	124	4,65	1,521	74	4,49	1,632	5,189	0,075
<b>Utilidad de los conocimientos</b>	146	4,55	1,702	124	4,62	1,560	74	4,54	1,435	0,363	0,834
<b>General con el trabajo</b>	151	5,79	1,093	122	5,70	0,951	72	5,69	1,109	1,412	0,494

\*Prueba de contraste no paramétrica para más de dos muestras independientes de H de Kruskal-Wallis

#### 5.3.4- Valoración de la formación en relación a la contratación y al puesto de trabajo

La valoración de los **factores de contratación** para la muestra seleccionada superan en valor a la muestra general (662 sujetos) en todos los ítems menos en conocimientos teóricos y en el papel de la formación global recibida en la universidad. Cuestiones estrechamente ligadas al proceso formativo que motivan a la reflexión del papel de la educación superior.

**Tabla 47: Valoración de los factores de contratación**

VALORACIÓN DE LOS FACTORES DE CONTRATACIÓN	Nº	Media	Desviación Típica
<b>Conocimientos teóricos</b>	378	4,75	1,844
<b>Conocimientos prácticos</b>	376	4,80	1,877
<b>Conocimientos de idiomas</b>	373	2,87	1,815

Formación en el uso de la informática y nuevas tecnologías	375	4,04	1,944
La manera de ser: personalidad, habilidades sociales,...	378	5,48	1,497
Capacidad de gestión y planificación	377	5,18	1,552
Capacidad de trabajo en equipo	378	5,45	1,619
El papel de la formación global recibida en la universidad	375	4,85	1,537

La escala de factores de contratación, por ámbitos, presenta diferencias a nivel estadístico para todos los indicadores de la escala menos para los conocimientos teóricos. Los trabajadores del ámbito empresarial son los que otorgan a los datos mayor valor de media para todos los ítems, menos los conocimientos prácticos, que alcanzan una cifra de 5,03 en el caso de los profesionales del ámbito socio-comunitario.

**Tabla 48: Valoración de los factores de contratación por ámbitos**

	Ámbito Educativo n=173			Ámbito Socio- comunitario n=140			Ámbito Empresarial n=87			Contraste	
	Nº	Media	Desv. típ.	Nº	Media	Desv. típ.	Nº	Media	Desv. típ.	H K- Wallis*	Sig
Conocimientos teóricos	164	4,84	1,910	134	4,51	1,875	80	4,90	1,747	3,215	0,200
Conocimientos prácticos	163	4,40	2,170	134	<b>5,03</b>	1,810	79	4,96	1,652	5,993	0,050
Formación idiomas	161	2,71	1,958	133	2,49	1,536	79	<b>3,43</b>	1,953	12,578	0,002
Informática y nuevas tecnologías	162	3,44	2,124	134	4,07	1,805	79	<b>4,63</b>	1,903	19,234	0,000
Personalidad, habilidades sociales	164	4,80	2,069	134	5,81	1,322	80	<b>5,83</b>	1,100	21,575	0,000
Capacidad de gestión y planificación	164	4,48	2,109	134	5,43	1,484	79	<b>5,63</b>	1,064	19,270	0,000
Capacidad de trabajar en grupo	164	4,74	2,251	134	5,73	1,372	80	<b>5,88</b>	1,236	14,786	0,001
Formación global Universidad	163	4,67	1,764	133	4,97	1,482	79	4,92	1,366	1,562	0,458

\*Prueba de contraste no paramétrica para más de dos muestras independientes de H de Kruskal-Wallis

El análisis de la valoración con la escala que mide el grado de adecuación de la formación recibida con su adecuación al puesto desempeñado, muestra que los encuestados otorgan mayor media a trece de las catorce áreas competenciales estudiadas y únicamente la

formación en teoría es mayor en cuanto al nivel recibido en la universidad. Valores que coinciden con el primer nivel de análisis. Además, en esta ocasión las medias son más altas en casi todos los ítems en comparación con el estudio de la totalidad de la muestra, menos en gestión, solución de problemas, toma de decisiones e informática. Competencias instrumentales que, en la formación de pedagogo, serían susceptibles de mejora.

**Tabla 49: Valoración de las competencias demandadas para el puesto**

VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN RECIBIDA Y ADECUACIÓN AL LUGAR DE TRABAJO						
	Nivel recibido			Utilidad trabajo		
	Nº	Media	Desv. típ.	Nº	Media	Desv. típ.
<b>Formación teórica</b>	400	4,80	1,262	400	4,37	1,462
<b>Formación práctica</b>	400	4,17	1,537	400	4,34	1,727
<b>Expresión oral</b>	368	4,60	1,537	368	5,44	1,510
<b>Expresión escrita</b>	368	4,90	1,405	368	5,29	1,396
<b>Trabajo en equipo</b>	400	5,55	1,293	400	5,91	1,286
<b>Liderazgo</b>	396	3,97	1,538	397	4,78	1,581
<b>Gestión</b>	397	4,44	1,456	397	5,29	1,494
<b>Solución de problemas</b>	399	4,50	1,535	400	5,62	1,449
<b>Toma de decisiones</b>	3,68	4,36	1,451	368	5,56	1,504
<b>Creatividad</b>	398	4,36	1,592	398	5,24	1,603
<b>Pensamiento crítico</b>	398	5,19	1,455	397	5,39	1,465
<b>Informática</b>	369	3,49	1,707	369	5,08	1,693
<b>Idiomas</b>	368	1,99	1,358	368	3,23	2,016
<b>Habilidades de documentación</b>	369	4,58	1,586	369	4,84	1,641

En el caso de la percepción con la utilidad de las competencias desarrolladas en el puesto y la adquisición a lo largo de la formación académica, únicamente se han encontrado diferencias en la utilidad en la creatividad para el puesto desempeñado, más sustancial para los trabajadores del sector empresarial (media= 5,60) y la utilidad de los idiomas también para el empresarial (media= 3,72). Las cifras, prácticamente, no muestran tendencias diferenciales según el ámbito de actuación.

**Tabla 50: Valoración de las competencias demandadas para el puesto de trabajo por ámbitos**

VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN RECIBIDA Y ADECUACIÓN AL TRABAJO												
		Ámbito Educativo (n=173)			Ámbito Socio-comunitario (n=140)			Ámbito Empresarial (n=87)			Contraste	
		Media	Nº	Desv. típ.	Media	n	Desv. típ.	Media	Nº	Desv. típ.	H K-Wallis*	Sig
<b>Formación teórica</b>	Nivel recibido	4,92	173	1,276	4,64	140	1,254	4,83	87	1,231	4,488	0,106
	Utilidad trabajo	4,40	173	1,547	4,29	140	1,436	4,41	87	1,334	0,930	0,628
<b>Formación práctica</b>	Nivel recibido	4,29	173	1,580	4,16	140	1,565	3,93	87	1,388	3,771	0,152
	Utilidad trabajo	4,46	173	1,713	4,30	140	1,861	4,15	87	1,514	2,847	0,241
<b>Expresión oral</b>	Nivel recibido	4,55	157	1,534	4,68	130	1,600	4,54	81	1,450	0,858	0,651
	Utilidad trabajo	5,51	157	1,555	5,43	130	1,436	5,32	81	1,548	1,332	0,514
<b>Expresión escrita</b>	Nivel recibido	4,92	158	1,471	4,90	129	1,385	4,85	81	1,314	0,530	0,767
	Utilidad trabajo	5,28	158	1,462	5,22	129	1,380	5,42	81	1,293	1,131	0,568
<b>Trabajo en equipo</b>	Nivel recibido	5,62	173	1,340	5,42	140	1,309	5,62	87	1,164	2,797	0,247
	Utilidad trabajo	5,94	173	1,358	5,87	140	1,205	5,90	87	1,276	1,310	0,519
<b>Liderazgo</b>	Nivel recibido	3,99	171	1,601	3,94	139	1,483	3,99	86	1,515	0,116	0,943
	Utilidad trabajo	4,81	171	1,694	4,67	139	1,525	4,91	87	1,436	1,892	0,388
<b>Gestión</b>	Nivel recibido	4,41	172	1,592	4,58	139	1,291	4,30	86	1,423	1,405	0,495
	Utilidad trabajo	5,16	172	1,667	5,42	139	1,285	5,35	86	1,437	0,647	0,724
<b>Solución de problemas</b>	Nivel recibido	4,59	173	1,603	4,39	140	1,529	4,52	86	1,404	1,846	0,397
	Utilidad trabajo	5,65	173	1,580	5,54	140	1,441	5,70	87	1,173	1,617	0,445

<b>Toma de decisiones</b>	Nivel recibido	4,39	157	1,501	4,32	130	1,459	4,37	81	1,355	0,331	0,848
	Utilidad trabajo	5,59	157	1,532	5,45	130	1,605	5,70	81	1,269	0,710	0,701
<b>Creatividad</b>	Nivel recibido	4,35	172	1,632	4,34	139	1,595	4,41	87	1,522	0,097	0,952
	Utilidad trabajo	5,41	172	1,618	5,18	139	1,589	5,60	87	1,589	6,291	0,043
<b>Pensamiento crítico</b>	Nivel recibido	5,19	172	1,535	5,24	139	1,412	5,09	87	1,369	1,058	0,589
	Utilidad trabajo	5,39	172	1,602	5,36	138	1,361	5,41	87	1,352	0,917	0,632
<b>Informática</b>	Nivel recibido	3,54	158	1,710	4,92	130	1,519	2,15	81	1,333	0,179	0,914
	Utilidad trabajo	5,18	158	1,615	3,44	130	1,757	3,47	81	1,636	1,759	0,415
<b>Idiomas</b>	Nivel recibido	1,81	157	1,210	2,10	130	1,519	2,15	81	1,333	5,114	0,078
	Utilidad trabajo	3,19	157	2,057	2,98	130	1,840	3,72	81	2,140	5,975	0,050
<b>Habilidades de documentación</b>	Nivel recibido	4,55	158	1,676	4,56	130	1,555	4,65	81	1,468	0,262	0,877
	Utilidad trabajo	4,77	158	1,756	4,79	130	1,588	5,06	81	1,486	1,625	0,444
*Prueba de contraste no paramétrica para más de dos muestras independientes a partir de H de Kruskal-Wallis												

La **satisfacción académica** ha sido otra de las cuestiones analizadas. Más del 65% de graduados entrevistados afirma que repetiría la carrera; como se aprecia en la Tabla 51 el análisis por ámbitos presenta valores similares. Los porcentajes son un 10% más alto de media que en el caso del estudio del total de la muestra, mostrando, además, mayor satisfacción académica. No hay asociación significativa entre ámbitos ( $\chi^2= 1,930$  gl 4 y sig. 0,749).

**Tabla 51: Valoración con la satisfacción académica (%)**

	Indicador	Ámbito educativo n=173	Ámbito socio-comunitario n=140	Ámbito empresarial n=87	Total Promoción n=400
<b>Repetirías la carrera</b>	Si	66,5	65,7	62,1	65,3

#### **PARA CONCLUIR...**

Para finalizar con este apartado se presenta una tabla resumen de las variables de estudio a partir de los dos niveles analizados, toda la muestra y la submuestra seleccionada, teniendo en cuenta que el título para la contratación fuera Pedagogía o que las funciones realizadas fueran adecuadas a la titulación y ajustadas a la formación. El objetivo es presentar gráficamente si la muestra o submuestra sigue una tendencia única o, si por el contrario, se ha encontrado asociación significativa mostrando la variabilidad de las respuestas en el análisis por promociones (el análisis de una década) o por ámbitos de trabajo. Se presenta la tendencia seguida por los participantes en cuanto a su trayectoria laboral, condicionada por las variables analizadas, pudiéndose o no señalar perfiles diferenciados tanto para el primer nivel (sus diferenciadores por promociones) como para el segundo nivel (sus diferencias por ámbitos). Se confirman diferencias significativas en algunas variables, aunque la tendencia general del estudio es uniforme para los sujetos. Por promociones existen mayores diferencias, asociadas a la diversidad de trabajos del pedagogo. En el estudio por ámbitos se denota la polivalencia de la profesión, incluso desde la construcción del perfil profesional, pero no han aparecido itinerarios concretos de la trayectoria profesional.

**Tabla 52: Diferencias significativas por promociones y ámbitos**

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	VARIABLE	Conjunto de muestra y promociones	Submuestra y ámbitos de trabajo	
<b>Trayectoria formativa</b>		Tipología de estudiantes	NO	SI	
		Continuidad de los estudios	NO	NO	
		Movilidad	NO	NO	
<b>Trayectoria laboral</b>	Transición al primer empleo	Tiempo de acceso	SI	NO	
		Canal de inserción	SI	NO	
		Movilidad laboral	NO	SI	
	Situación laboral a los 3 años	Características	Estatus	NO	NO
			Ámbito de trabajo	SI	-
			Contexto de la inserción: sector de la empresa	SI	SI
			Contexto de la inserción: número de trabajadores	NO	SI
		Calidad de la inserción a los 3 años	Tipo de trabajo	NO	SI
			Duración del contrato	SI	SI
			Retribución económica	NO	NO
	Formación demandada y funciones desempeñadas		SI	SI	
		Satisfacción laboral	SI	NO	
	<b>Valoración de la formación</b>		Factores de contratación	SI	SI
			Percepción de las competencias en relación al puesto de trabajo	SI	SI
		Satisfacción académica	NO	NO	





## **CAPÍTULO VI**

### **RESULTADOS DEL ANÁLISIS DEL DESARROLLO PROFESIONAL**

Este capítulo interpreta las entrevistas realizadas a un conjunto de pedagogos en activo en diferentes ámbitos profesionales. Se hace un análisis para todos los participantes, estudiando qué elementos han ayudado a configurar sus trayectorias laborales, qué aspectos personales y contextuales han intervenido y cuáles han sido los componentes y las competencias necesarias para la inserción y la gestión de la carrera. El estudio se realiza, por un lado, teniendo en cuenta el tiempo en el mercado laboral buscando sus especificidades y, por otro lado, diferenciando los ámbitos de trabajo.

## 6.1. Introducción

En este apartado se presentan los resultados del estudio cualitativo. El análisis queda configurado en relación a las dimensiones de la estructura de la entrevista (ver Figura 11) y a partir de los objetivos de esta investigación (referentes a la Tabla 20 y 21 del capítulo metodológico).

### Profundizar sobre las trayectorias y los procesos de gestión de la carrera profesional de Pedagogía Participantes n=26

Analizar los elementos de configuración de las trayectorias académicas y profesionales de los titulados en Pedagogía	Elección y formación inicial	Motivos de elección de la formación Construcción como profesional
	Transición al mercado laboral	Proceso de entrada al mercado de trabajo
	Trayectorias anteriores	Evolución del desarrollo profesional Valoración de la formación permanente
Conocer cómo han intervenido los aspectos contextuales y personales en la construcción de la carrera y en su gestión	Macrocontexto	Influencia del macrocontexto
	Entorno socio-familiar	Influencia del entorno socio-familiar
	Factores personales	Características personas en la trayectoria
Identificar las competencias de la gestión personal de la carrera necesarias para insertarse y progresar en el desarrollo profesional	Competencias de empleabilidad	Influencia de las competencias en el proceso de desarrollo de su propia carrera y la de futuros pedagogos
	Habilidades y competencias de gestión de la carrera	Estrategias de inserción a lo largo de su carrera profesional
	Elementos de mejora en la formación para contribuir a la empleabilidad	Qué cambios deberían introducirse en el grado

**Figura 23. Resumen de la estructura del análisis de la fase cualitativa**

Para profundizar en las trayectorias profesionales el análisis de contenido se ha realizado desde dos niveles; el primero, con todos los participantes considerando el tiempo en el mercado de trabajo, para conocer las especificidades de la evolución en el desarrollo profesional; y el segundo, por ámbitos de actuación para averiguar las peculiaridades de cada contexto de trabajo del profesional de la pedagogía.

El primer nivel consiste en conocer los elementos que configuran las trayectorias, en cómo han intervenido los aspectos contextuales y personales en el proceso y en identificar los componentes utilizados para la inserción y la gestión de la carrera. El segundo nivel pretende conocer las constantes que se presentan en los ámbitos profesionales e identificar las “casuísticas” vinculadas para cada ámbito de trabajo.

## 6.2. Elementos que configuran las trayectorias académicas y profesionales

A partir de la visión de los participantes, adentrados en el campo profesional de la pedagogía, se profundiza en los principales elementos que han contribuido a la configuración de su trayectoria profesional, desde la elección y la formación inicial, cuando eran sólo estudiantes, sus inicios en el periodo de transición de la universidad al mercado de trabajo, para finalmente detenerse en la valoración de la propia trayectoria y de la evolución posterior. Por tanto, se atiende a tres momentos clave: el inicio (acceso a la formación), el proceso de entrada al mercado de trabajo y la evolución de la trayectoria profesional.

Antes del análisis es oportuno presentar un cuadro resumen de las categorías analizadas; “dialogando” entre lo deductivo y lo inductivo y creando, por tanto, una relación entre las categorías estudiadas y el cómo se han ido concretando en el campo de estudio.

**Tabla 53: Matices de las categorías analizadas en el campo de estudio (I)**

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	CONCRECIÓN DE LA CATEGORÍA
ELECCIÓN Y FORMACIÓN INICIAL	Motivo	<b>Orientación hacia los estudios:</b> “Lo tenía muy claro, fue la primera opción que escogí” “Elegí pedagogía porque no me dio la nota para otra carrera”
	Conocimiento previo	<b>Conocimiento respecto a la carrera:</b> “Conocía alguna corriente pedagógica, era un campo de conocimiento por el que tenía interés” “No mucho la verdad, sabía que iba de educación, pero no la conocía”
	Imagen de pedagogo	<b>Polivalente:</b> “La carrera de pedagogía es tan amplia, abarca tantas cosas diferentes, que no tienes una figura concreta”
	Aspecto relevante	<b>Formativo:</b> “Recuerdo algunas asignaturas que me abrieron un mundo de posibilidades” “Materias que no tenían relación, ni conexión, que desmotivaban” <b>Profesorado:</b> “Profesores que te ayudaban a ver otras cosas, a ir más allá” “El profesorado es agente de cambio y uno enseña con el ejemplo, se necesitan buenos docentes y eso falta” <b>Compañeros:</b> “Los compañeros que te motivan a apostar por la profesión y te ayudan a aprender” <b>Universidad:</b>

		<p>“Los conocimientos que la universidad te da más allá del aula, sino de la relación de ese espacio de aprendizaje”</p>
<p><b>TRANSICIÓN AL MERCADO DE TRABAJO</b></p>	<p>Recuerdo inicial</p>	<p><b>Oportunidad y choque con la realidad:</b>                      “Al principio, en el sentido de la formación muy mal, no me habían formado para mi trabajo”</p> <p><b>Reconducir su proyecto profesional:</b>                      “Fui coherente y dejé de trabajar, empecé a estudiar porque solo con pedagogía no era suficiente, y aposté por esta profesión”</p> <p><b>Afrontar nuevos retos profesionales:</b>                      “Seguí como profesor un par de años pero luego necesité cambiar, aunque siempre en la educación”</p> <p><b>Progreso y avance profesional:</b>                      “Siempre en lo social, pero ahora con mayor cualificación y aposté por mi carrera desde otra posición”</p>
	<p>Sentimiento o emoción inicial</p>	<p><b>Emoción dada al sentimiento:</b>                      “Frustrante, porque cuando te enfrentas al mundo laboral estás llena de miedos”                      “Tenía claro que me iba a dedicar a aquello que era mi vocación”</p>
<p><b>TRAYECTORIAS POSTERIORES</b></p>	<p>Tipo de trayectoria</p>	<p><b>Trayectoria lineal, mismo trabajo y ámbito:</b>                      “Lineal en cuanto que siempre he estado en el mismo lugar de trabajo”</p> <p><b>Trayectoria no lineal, diferentes trabajos con el mismo perfil y en el mismo ámbito:</b>                      “He pasado por muchos lugares pero siempre de orientadora”</p> <p><b>Trayectoria no lineal, diferentes trabajos con distintos perfiles en el mismo ámbito:</b>                      “He buscado cambios, probar diferentes puestos dentro de lo social”</p> <p><b>Trayectoria no lineal, diferentes trabajos y distintos ámbitos:</b>                      “Por mi manera de ser he necesitado ver diferentes ámbitos y trabajos”</p>
	<p>Valoración de la evolución</p>	<p><b>Sentido de la valoración:</b>                      “Del uno al diez, un ocho o un nueve, estoy encantada”                      “Contento, pero por momentos podría haber sido más fácil”</p>
	<p>Formación continuada</p>	<p><b>Necesaria para la especialización:</b>                      “E ir especializándote, ir encaminándote en el ámbito que te guste e interese”</p> <p><b>Necesaria para redefinir su proyecto profesional:</b>                      “Necesaria, en ocasiones para reciclarte y ver nuevos caminos”</p> <p><b>Necesaria para mantenerse activo:</b></p>

“Siempre he estado formándome, parte de mi proceso vital, de crecimiento”

### 6.2.1. Trayectoria formativa de los graduados

En este punto se analiza, en primera instancia, la **elección de los estudios**, condicionada por los motivos que llevaron a los entrevistados a su decisión, y por el conocimiento previo de la carrera de Pedagogía. Y posteriormente cómo, a través de la formación inicial, han ido **construyendo su imagen profesional**.

En cuanto al motivo de elección de los estudios y el conocimiento previo hacia la carrera, aparecen tres grupos de graduados condicionados por esas dos categorías de análisis.

1.- El primer grupo está compuesto por personas que tenían claro estudiar Pedagogía, un 30% de entrevistados. Esta nueva formación correspondía a un segundo ciclo de estudios y su elección vino motivada porque buscaban una especialización en su campo de trabajo o una mejora formativa en el campo de la educación; conocían perfectamente la profesión.

“Podía pasarme de educación social a psicopedagogía o a pedagogía y escogí pedagogía porque me interesa más el campo pedagógico: siempre me ha interesado. Yo, de origen soy maestra, con lo cual el paso este era lógico: entrar en pedagogía y entrar a ver todos los planteamientos desde la mirada más teórica; aun así hice pedagogía porque se podía hacer en el campo social” (E10; 28:1).

2.- El segundo grupo, que corresponde al 46% de los entrevistados, está formado por personas que, tras finalizar estudios de bachillerato o COU, accedieron directamente a esta carrera. El motivo de su decisión fue el interés por el campo de la educación. Aunque su motivo estaba claro, en el momento de expresar su conocimiento de la carrera, todos señalan desconocerla.

“Porque quería dedicarme al mundo de la educación, sobre todo en cuanto a temas de planificación, diseño de programas de formación y también me gustaba el tema de la pedagogía terapéutica. Lo tenía muy claro fue la primera opción que escogí” (E22; 15:1).

“No, la verdad es que no tenía ni idea; yo tenía claro que yo no estudiaba magisterio porque no quería ser maestra, pero que yo quería estudiar algo que tuviera que ver con la educación, o sea que yo pudiera intervenir en la forma de la educación; no tenía claro ni enseñar y aprender, ni nada de esto, pero tenía claro que quería que tuviera que ver con la educación. Yo no quería ser maestra, entonces tenía que ser pedagogía o educación social que era como la otra

parte que también me llamaba bastante, pero primera opción pedagogía pero no tenía ni idea de nada” (E16; 8:1).

3.- Y un tercer grupo compuesto por personas sin interés específico por esta carrera, accedieron al azar o por problemas de acceso a otras formaciones. El 23% que representan este grupo explicitan que no conocían nada de la carrera, ni tenían idea del campo profesional de esta titulación.

“Mira, elegí pedagogía porque no me dio la nota para hacer magisterio que era mi primera opción y entonces en aquel momento era posible hacer primero de pedagogía y luego pasarte a magisterio, pero me gustó, me gustó el planteamiento. Yo tenía claro hacia dónde iba, a qué quería dedicarme y tanto podía hacerlo a través de magisterio o de pedagogía (...) yo me quedé” (E18; 10:1).

Al analizar el proceso de elección de los estudios de Pedagogía, en función del tiempo en el mercado de trabajo, los participantes del grupo de profesionales junior (entre siete y diez años) son los que expresaron mayor desconocimiento hacia la carrera de Pedagogía en el momento del acceso. Este motivo puede explicarse ya que la mayoría de este grupo accedió a la carrera tras terminar estudios de bachillerato y, al no ser conocedores de las dinámicas del mercado de trabajo, no acabaron de comprender las posibilidades de esta profesión: su carácter generalista no les ayudó a conocer itinerarios laborales, como se ve en la siguiente cita.

“No, y creo que no lo sabía después al terminar la carrera, porque es una carrera muy amplia me parece... Aunque digamos que al principio no sabía tanto como supe al final” (E7; 24:2).

Más allá de los motivos iniciales ¿Cómo ha sido el proceso de construcción de la *imagen profesional*? Siete de los participantes coinciden en valorar que la construcción no se da hasta que se inicia la práctica profesional; diez señalan que sí la construyeron, pero con matices (visión limitada, demasiado amplia para concretar itinerarios, entre otros); siete indican que su interés se centró en un ámbito concreto y la imagen se vio condicionada por esa decisión; y por último, dos de los participantes inciden en que esta imagen es la misma que la que tenían del maestro pero con más preparación, una de las causas que les llevó a acceder a esta carrera. Independientemente del proceso de construcción de la imagen del pedagogo, todos han incidido en que ésta no se termina de ver con claridad hasta ponerla en práctica, expresando que una de las razones de esta realidad puede venir condicionada por la polivalencia de la profesión como recoge la siguiente cita:

“Si, un poco sí, lo que pasa, bueno, seguro que ya te lo han dicho más gente, pero la carrera de pedagogía es tan amplia, abarca tantas cosas diferentes, tantos papeles diferentes,... La carrera te sitúa un

poco más de no haber estudiado nada, pero igualmente no tienes una figura concreta con las funciones del pedagogo hasta que no vas a la práctica” (E14; 6:3).

Aun así hay ciertos factores que han ayudado a la construcción de la imagen profesional (*aspectos relevantes*) en el proceso de formación; se han señalado las características propias del proceso formativo, la vivencia con el resto de compañeros, el profesorado o el ambiente de la universidad. Aspectos que, por momentos, han ayudado y en otras ocasiones han entorpecido esa construcción.

- A **nivel formativo**, algo más de la mitad de los entrevistados han señalado elementos significativos del proceso de formación. Por ejemplo, los graduados que cursaron el Plan de estudios del 92 señalan el papel que tuvieron determinadas asignaturas en su formación.

“Recuerdo la asignatura de estrategias de aprendizaje, yo quería hacer el doctorado por ahí, pero como mi inglés es macarrónico no pude hacerlo (...) se me abrió un mundo de posibilidades pero no buscaba ir más allá, no buscaba un ascenso profesional, no, buscaba poder atender lo mejor posible a los alumnos que tenía” (E11; 3:5).

Los del Plan de estudios Maluquer (tres años generalistas y dos de especialización) resaltan que haber visto itinerarios concretos contribuyó de manera beneficiosa a su construcción.

“El tercer año ya empezábamos a ver un poco más que era la pedagogía y ahí empezábamos a entrar en dinámicas, pero realmente donde me apasionó todo, el punto de inflexión en mi caso fue la especialización, fue decidir qué especialización quería hacer” (E13; 5:4).

El grupo de profesionales sénior (más de dieciséis años en el mercado de trabajo) que cursaron la carrera con el Plan Maluquer, son los que señalan en mayor grado que sí que pudieron construir una imagen del profesional de la pedagogía durante los estudios. Esta realidad puede venir mediada por el plan de estudios y porque muchos de ellos accedieron a esta formación con conocimiento previo y con ayuda tutorial.

“Los primeros años es un poco de todo para sentar una base y los dos últimos yo creo que te orientan” (E4; 21:5).

En cuanto a los aspectos menos favorecedores de esta época, algunos están relacionados con la formación del grado (plan actual). Algo menos de un tercio de los entrevistados han coincidido en expresar que esta carrera “no focaliza” y que al ser generalista dificulta la



conexión con el mercado de trabajo, perjudicando a la profesión. Señalan, además, que hay que hacer una reflexión profunda de la formación, dotando de contenido actual la carrera.

“Al ser una carrera muy generalista tampoco acabas de enfocarte muy bien, tocas muchos palos pero no acabas de enfocar en ninguno de ellos, entonces cuesta saber hacia dónde vas a tirar cuando acabas” (E15; 7:3).

- Para algo menos de un tercio de los participantes, la relación con los **compañeros** contó mucho. Estas interrelaciones contribuyeron al aprendizaje de la profesión, gracias al enriquecimiento de objetivos dispares, expectativas desiguales, edades con intereses diferenciados, entre otros, apostando por la heterogeneidad del grupo y por la reducción de los grupos en la formación. La disminución de la “ratio” alumnado-profesor ayudó al conocimiento y a la cohesión del grupo.

“El alumnado que yo tenía como compañeros eran veinteañeros y yo tenía cuarenta largos, con lo cual, para mí me enriqueció muchísimo volver a tener contacto con gente que estaba empezando y tal y poder ver toda su visión en el momento en el que estábamos, esto me enriqueció muchísimo” (E10; 28:4).

“Orientación éramos como un reducto, estábamos un grupillo pequeñillo allí y bueno nos sentíamos como un poco raros, era muy exclusivo, y está exclusividad fue un gran tesoro” (E13; 5:7).

En este caso, recuerdan en su construcción como profesionales el valor añadido otorgado por el grupo de clase, con mayor intensidad, entre el intervalo de once y quince años de trayectoria. Este grupo incide en el valor de los compañeros ya que con ellos se pasan muchas horas de trabajos; la introducción de nuevas metodologías activas en el aula propició la cohesión del grupo.

“Recuerdo muchas horas en el aula de estudio con mis compañeros haciendo trabajos” (E16; 8:6).

- En base a la relación establecida con el **profesorado**, es importante indicar que para un tercio de los entrevistados el docente ha sido determinante durante el proceso de aprendizaje; su conexión con la profesión les ha ayudado a entender el mercado de trabajo. Los entrevistados recuerdan casos puntuales de buenos profesores en su proceso de formación.

“Alguna profesora que, por ejemplo, yo sí que quiero, o sea hay unos referentes profesionales como XXX que yo la quiero un montón, era una persona que yo, casi de entrada me despertaba, porque era una

provocadora nata en las clases y a mí me hizo, realmente me provocó y me hizo actuar (...). Luego también XXX que era otro estilo, vale, XXX, bueno, son referentes, XXX, por ejemplo también que tuve, la XXX, bueno tuve un “planten”, no sé, unos profesores que realmente yo me noté cuidada, noté que me cuidaban, que querían que nos construyéramos como profesionales, que realmente lo vivían, y eso a mí me lo han transmitido” (E13; 5:8).

Ahora bien, este aspecto también ha aparecido como un factor desfavorecedor de esa construcción. Prácticamente la mitad de los entrevistados han indicado diversas propuestas de mejora en torno al profesorado, la siguiente reflexión recoge la esencia de lo expresado por el grupo.

“Yo creo que es querer, amar, pero que los profesores amen a los alumnos primero, luego ya te amaran los alumnos o no, da igual, no hace falta esperar nada, pero a nivel docente, a ver, bueno, hablo por la experiencia vivida aquí, he podido constatar que aquí hay diferentes perfiles académicos (...) pero se necesitan profesores que amen, que te ayuden a construir, que te cuiden, que se impliquen, que estén conectados con el mundo laboral ya sea porque son asociados o porque colaboran aunque estén siempre en la academia” (E13; 5:93).

Los más críticos con las características de los docentes son los profesionales junior (entre siete y diez años en el mercado de trabajo), todos han indicado elementos de mejora en relación al vínculo alumno-profesorado y por ende con la profesión.

“La carrera y sobre todo algunos profesores en concreto deben inculcarte ser profesional, salir de la carrera acostumbrado a preguntarte y cuestionarte cosas... Conectarte con la profesión y apostar por ella” (E15; 7:27).

- Por último, cinco de los entrevistados han remarcado la incidencia de aprendizajes fuera del contexto aula y que tienen relación directa con la **vida universitaria** y con la etapa en la que se estudia en la universidad. En este sentido, la mayoría de los participantes señalan que el entorno social que se genera fuera de las aulas beneficia la propia construcción como profesional.

“Recuerdo el bar y sobre todo las personas que no eran de la mía, antropología y filosofía, yo a medio camino decidí también hacer filosofía e hice pedagogía y filosofía en paralelo” (E1; 27:4).

“En la universidad aparte de los conocimientos más teóricos, los conocimientos que la universidad te da propiamente dichos, hay unos conocimientos que están implícitos en la relación de ir a la universidad, yo no puedo ir a la universidad y no relacionarme o yo no puedo ir a la universidad y no implicarme en las cosas que pasan allí” (E6; 23:6).

### 6.2.2. Transición al mercado de trabajo

En este punto es importante estudiar cómo se dio **el paso entre la universidad y la entrada al mercado de trabajo**. Esta transición ha estado marcada por dos categorías analizadas en las entrevistas: los *recuerdos iniciales* en relación a las primeras experiencias vividas en el acceso al trabajo y los *sentimientos o emociones* que acompañan a esas situaciones vividas.

Para exponer las respuestas que acompañan a esta nueva dimensión hay que tener en cuenta que para algunos la obtención del título ha supuesto el pasaporte de entrada al mercado de trabajo y sus experiencias están condicionadas por las situaciones vividas en ese instante; pero, para otros, la entrada en el mercado de trabajo se inició previamente a la finalización de los estudios y, tras la obtención del título, sus experiencias y esta nueva formación han condicionado ese momento de transición. Las situaciones de trabajo o ausencia del mismo durante los estudios han coartado la vivencia del proceso de transición.

Por ello y para ayudar a la comprensión de este apartado se exponen estos recuerdos y sentimientos en la transición teniendo en cuenta la tipología de estudiantes halladas en el estudio cuantitativo: estudiante a tiempo completo, estudiante y trabajador relacionado con la formación y estudiante y trabajador no relacionado con la formación.

- 1.- Para un tercio de los entrevistados, pertenecientes al grupo de **estudiante a tiempo completo**, el paso al mundo del trabajo supuso una gran oportunidad para realizarse como profesionales en activo de la pedagogía.

“Tenía muy claro que tenía que empezar a trabajar lo antes posible porque me había dedicado a estudiar en exclusiva durante cuatro años y de alguna manera tenía que poder revertir todo eso en el mundo laboral” (E2; 12:8).

Expresaron que tras años en el sistema educativo había llegado el momento soñado para poner en práctica todo lo aprendido, lo que ocurrió es que en este paso hubo un “choque” entre lo aprendido y lo que se encontraron en el mercado de trabajo.

“Al principio, en el sentido de la formación muy mal, porque a mí no me habían formado para hacer lo que estaba haciendo, ni en un sitio ni en el otro, claro (...) yo aprendí hacer mi trabajo haciéndolo” (E14; 6:9).

Por tanto se puede determinar que aunque había ilusión por comenzar a trabajar, en el momento justo de iniciarse en este camino la inseguridad ante lo desconocido les provocó un bloqueo para actuar. Este proceso estuvo acompañado por un sentimiento de soledad; la universidad no les ayudó en la transición y cada uno actuó como pudo.

“Fue, por un lado, frustrante, porque cuando te enfrentas al mundo laboral estás llena de miedos; pero luego por otro lado fue muy positivo, porque van saliendo oportunidades y te ves capaz (...) fue un poco ambivalente” (E2; 12:7).

“Cuando entré en GRAÓ, que entré en una sección de calidad educativa, bueno, una sección que... tenía la sensación de que no tenía ni idea de nada y sensación de que era incapaz de tener un criterio fuerte para tomar una decisión, es lo que más he notado, y bueno, ahora que tengo alumnos de prácticas es lo que más potencio (...) me acompañó durante tiempo un sentimiento de inseguridad constante y miedo” (E23; 16:12).

2.- Respecto a la transición de los estudiantes con experiencia, (siete estudiantes que **combinaban los estudios con un trabajo no relacionado** con la pedagogía) el momento de transitar al mercado de trabajo con el título supuso un punto de ruptura con su vida profesional anterior antes de iniciar un nuevo camino como pedagogos. Fue una reconducción de su trayectoria profesional, sin olvidar todo lo aprendido por el camino, que le daba valor en su nueva etapa laboral.

“¿Continuo trabajando en entidades financieras siendo pedagogo o lo dejo? Y lo hice: dejé La Caixa, con el asombro otra vez de los que tenía alrededor porque parecía que ya tenía la vida solucionada en una entidad financiera. Pero no (...) fui coherente y dejé de trabajar y entonces empecé a estudiar más porque obviamente con aquello no podía hacer nada, primero estudié formación de formadores y luego hice un máster de dirección en la empresa y luego un profesor me captó y ya luego dejé La Caixa. Al final he sido coherente con mi itinerario como pedagoga después de todo” (E1; 27:7).

“Seis meses antes de acabar la carrera me quedé sin trabajo que no tenía nada que ver con la Pedagogía y en aquel momento me quede un poco chocada, pero me dio la oportunidad de acabar la carrera

mucho antes de lo que yo pensaba y entonces me puse, como ya había elegido el ámbito de la orientación laboral, a apostar por este campo y me puse de cabeza en el mercado de trabajo (...) fui haciendo un curso de formación ocupacional, y allí tuve la oportunidad de ver cómo trabaja la docente que llevaba el curso que a más a más era la orientadora y me fije muchísimo y me salió la oportunidad” (E5; 22:7).

En esos momentos tuvieron un sentimiento común, de seguridad. Este sentimiento les llevó a muchos de ellos a dejar sus trabajos y apostar por aquello que realmente sentían que tenían que hacer o a que la pérdida del mismo fuera una oportunidad de cambio. La determinación y la seguridad en sí mismos fue la clave.

“Tenía claro que me iba a dedicar a aquello que era mi vocación” (E9; 26:12).

“El hecho de estar ya un poco en contacto con el mercado laboral no fue tan difícil, tuvieron más dificultad, por ejemplo, algunas amigas o conocidas que nunca trabajaron y a los 24 se plantaron sin trabajar y preguntarse y ahora dónde voy” (E12; 4:6).

3.- Entre los diez participantes que **trabajaban en temas relacionados con su formación**, aparecen los que tenían otra carrera relacionada con el mundo de las ciencias sociales y su formación supuso una mejora de su práctica y continuidad de sus trabajos (seis de estos diez profesionales). Los que trabajaban en temas relacionados pero con menor rango de cualificación, con el título apostaron por su formación de Pedagogía (cuatro de estos diez profesionales).

- El primer grupo, pedagogos con otra carrera universitaria, continuó inicialmente con sus trabajos, pero al cabo de un tiempo, “un par de años” más o menos, promocionó en su profesión. Pedagogía les motivó en su ascenso profesional.

“En mi caso yo seguí como profesor, pero sí que es verdad que entonces yo propuse a la escuela: me veo capaz de poder echar una mano si nos ponemos a reflexionar sobre metodologías, evaluación, y bueno, me ofrecí, me ofrecí en este caso, contad conmigo para ya, sea, a lo mejor, en un departamento también de orientación a chavales, o quizás cosas de practica pedagógica en la escuela, vamos a hablar de la metodología, queremos hacer algo nuevo, cómo lo hacemos, dentro de la metodología pues todo, procesos, evaluación, bueno, me ofrecí en este sentido” (E8; 25:7).

“Yo encantado, yo estaba super super ilusionado pero creo que también fue por el conjunto del contexto, no, estaba en un momento con grandes líderes del colegio de pedagogos y me permitió ir conociendo otros ámbitos de la pedagogía; yo conocí y tuve delante de mi muchas posibilidades laborales en muchos ámbitos lo que pasa que mi formación era de magisterio y me quedé, momentáneamente, dentro de la escuela” (E20; 13:11).

Este grupo está compuesto, por tanto, por personas que han sentido la necesidad de progresar laboralmente. Pedagogía les motivó a continuar, a no sentirse satisfechos y apostar por nuevos retos.

“Me sentía cómoda al conocer el mundo educativo desde la base e intentar incidir en un ámbito laboral desde una perspectiva más amplia (...) aposté por llevar más lejos la pedagogía” (E19; 11:8).

- El segundo grupo, estudiantes para los cuales Pedagogía era su primera carrera universitaria, en sus inicios continuaron en sus trabajos de menor cualificación (monitor de ocio y tiempo libre, monitor escolar, formador en extraescolares, mayoritariamente), pero en seguida, “en poco tiempo”, tomaron consciencia de que el título debería posibilitarles ascenso profesional y apostaron por ello. Guardan un gran recuerdo de su etapa como monitores ya que fue el puente necesario para entrelazar con sus nuevos puestos de trabajos pero sin duda el título les ayudó a reaccionar hacia la búsqueda activa de otros trabajos más acordes con sus intereses.

“Yo siempre he estado conectado al ámbito social y ahí quise seguir haciendo carrera pero ya desde otra posición” (E22; 15:12).

“Me entró un poco de crisis porque dije: ¡Uy, he estudiado una cosa que no encaja con lo que estoy haciendo a nivel laboral ahora y tengo que reaccionar para cambiarlo!” (E22; 15:11).

Independientemente de la tipología de estudiantes, aquellos que han mostrado sentimientos más positivos en esta transición, tras acabar la formación y enfrentarse al mercado de trabajo en sus posibilidades laborales, han sido los profesionales séniores (más de dieciséis años).

“Tenía claro que me iba a dedicar a aquello que era mi vocación” (E9; 26:12).

### 6.2.3. Trayectorias posteriores

Cómo ha ido la **evolución la trayectoria de la carrera** de los participantes insertos en el mercado de trabajo es el último elemento de la configuración de la trayectoria. Este apartado aborda dos aspectos a estudiar, por un lado, los *indicadores* que han emergido en la evolución del propio progreso profesional y por otro lado, la *valoración* que hacen de la formación permanente.

Una vez que han entrado en el mercado de trabajo, el conjunto de participantes han señalado una vida llena de trabajo y progreso en la que no ha habido momentos de parón, exceptuando una de las entrevistadas que por causas de maternidad ha estado ocho años sin trabajar con contrato, aunque ha seguido activa, ya sea formándose o colaborando con asociaciones y entidades de lo social. Del análisis surgen cuatro tipologías de trayectorias diferentes marcadas por el contexto de trabajo y la ocupación a desarrollar: trayectoria lineal en el mismo trabajo, cambios de trabajos dentro del mismo ámbito o trabajos intermitentes en diferentes ámbitos de trabajo.

- 1.- El primer grupo está compuesto por aquellas personas que han mantenido una estabilidad laboral dentro del mismo trabajo (nueve de los entrevistados) y por tanto, sin cambios de trabajos y con su labor profesional focalizada en el mismo ámbito, en unos casos con promoción.

“En mi caso... no ha sido tanto una cosa de cambios, sino de una evolución en la universidad con diferentes puestos laborales” (E2; 12:55).

“Lineal en cuanto que este septiembre hará 22 años que estoy en el mismo lugar de trabajo” (E3; 22:12).

- 2.- Un segundo grupo con cinco participantes que no han tenido una trayectoria lineal porque a lo largo de estos años han cambiado de trabajos pero han mantenido cierta coherencia en relación al tipo de trabajo, ya que han desempeñado la misma ocupación en los diferentes puestos ocupados. Siempre han estado conectados al mismo ámbito.

“Desde que entré en el 2001 en el campo de la orientación cuando estaban en auge todas las políticas activas de ocupación he ido saltando de un programa (...) cada trabajo que escoges en mejor que el anterior en condiciones, sin moverte mucho del ámbito y va mejorando, es hacerte un proyecto profesional, planearlo y seguirlo” (E5; 22:8).

- 3.- El tercer grupo está compuesto por ocho personas que no han tenido una trayectoria lineal a lo largo de estos años y han ocupado diferentes cargos con

diferentes funciones en distintos trabajos, aunque siempre han mantenido dedicación constante al ámbito de trabajo escogido.

“He ido trabajando en distintos lugares, una vez me pregunté en justicia juvenil que tal se trabaja y tenía dos opciones leer un libro o irte a trabajar y me fui a trabajar a justicia y ahí conocí más profundamente que era la justicia juvenil y era un poco con esta idea lo que he ido haciendo (...) aunque siempre en el ámbito social” (E6; 23:11).

4.- Y por último, un cuarto grupo no ha mantenido una trayectoria lineal ya que ha ocupado trabajos diversos, con distintas funciones y además han intercalado su labor profesional en diversos ámbitos de trabajo. Este grupo, compuesto por cuatro personas, es el más minoritario:

“Estuve nueve años en este ayuntamiento y todos los trabajos tienen sus pros y contras y una administración local, un ayuntamiento, también tiene unas competencias limitadas y llega un punto que las cosas que vas haciendo son bastantes repetitivas (...) hay un cierto cansancio profesional y por lo tanto en un momento determinado siempre hay una cosa que te mueve para hacer un cambio e intenté buscar otros ámbitos y pasé al ámbito de la consultoría, a una fundación privada que bueno en principio sin ánimo de lucro pero que hacía temas de consultoría y de investigación social” (E19; 11:14).

Ahora bien, aunque se dan trayectorias lineales o no lineales, en todos los casos ha habido **cambios**. Los entrevistados señalan que tras finalizar la formación ha sido importante analizar su contexto y examinar qué opciones se les han presentado acorde a los objetivos profesionales que se han ido marcando. Continuar creciendo como profesional conlleva seguir realizando cambios y mejoras a nivel laboral. En general, las personas entrevistadas no se han mantenido estáticas a lo largo de los años en su lugar de trabajo sino que han ido gestando cambios, visualizando oportunidades, afrontando retos o, incluso quien se ha mantenido fijo en el puesto (sin movilidad laboral), siempre ha tenido la inquietud de mejorar en el puesto laboral, mostrando una actitud activa en beneficio del progreso de la entidad.

Para seis casos la formación ha sido fundamental valorando su evolución en el campo profesional, a través de la especialización dada por esa continuidad.

“Ha habido cambios en relación a que la especialidad de psicopedagogía junto al psicoanálisis me ha abierto un camino nuevo en la empresa, no solo de formación, sino como he dicho anteriormente de intervención” (E12; 4:12).



Otros cambios han estado ligados a la continuidad, mejora o ascenso en el mismo tipo de trabajo. Ha sido así para nueve de los entrevistados.

“Por ejemplo, yo que estaba en Sabadell y a los tres años ya no había posibilidad de continuidad pues ya me anticipaba y me presentaba a otra bolsa de trabajo de otro ayuntamiento que entonces había y entonces me presenté a la de Mataró (...) era preventiva para no quedarme en paro” (E24; 17:17).

“Aunque casi toda mi vida he estado en el campo educativo sí que se han producido cambios porque he estado en educación especial, luego he pasado a secundaria, he podido estar en diferentes centros y he tenido distintos cargos en los centros, todo ello te da una visión y te hace reflexionar” (E11; 3:11).

O bien han sentido el deseo expreso del cambio como una necesidad personal, especificada de esta manera por once de los participantes:

“Creo que los cambios son muy positivos siempre, además mi “tarannà” por decirlo de alguna manera, bueno, es muy curioso pero cada cinco años cambio, por casualidad pero siempre en mi campo” (E21; 14:10).

Los entrevistados han realizado una **valoración global de su trayectoria profesional**; valoración positiva para casi la totalidad de encuestados, sus respuestas están asociadas a la satisfacción laboral que han ido alcanzado. El punto común de todas estas expresiones es la gratificación por su trayectoria.

“Valoración del uno al diez, por cuantificártelo, voy a parecer una pedante pero un ocho o un nueve, estoy encantada de la vida con mi trabajo, con mi trayectoria a lo largo de los años, no sé, es que no cambiaría nada” (E11; 3:15).

“Bueno, yo estoy contenta de mi trayectoria profesional, ahora, en este momento, aparte de tener este trabajo aquí, que me gusta, pero que, digamos es un trabajo que emocionalmente te castiga mucho, es realmente duro, me estoy formando más para hacer mediación, donde el peso de las dificultades no sea tan grande” (E10; 28:12).

Sin embargo, seis de los entrevistados, aun señalando que en el momento actual se encuentran satisfechos con los logros alcanzados, reconocen que el camino no ha sido fácil y ha habido momentos de esta trayectoria en los que les ha costado luchar por esta

profesión. La justificación de esta valoración viene determinada por atribuciones externas a la persona (condiciones laborales, poco reconocimiento de la profesión o cuestiones de la formación inicial que no determina las posibilidades de inserción, hechos que han dificultado el camino posterior). Se volverá a esta idea en el próximo punto.

“Yo creo que bueno, pero creo que podría haber sido más fácil, yo creo que la carrera podría enfocar mucho más u ofrecer algunas alternativas para saber por dónde tirar luego, haber dado algunas vías mucho más claras de formación, no sé si me explico” (E15; 7:11).

“Ha sido un camino difícil en el que nos hemos tenido que ir haciendo el hueco” (E9; 26:19).

“Ahora es verdad que estoy bien, pero también he pasado por momentos en mi trabajo que no me sentía valorada, a ver cómo explicarlo, pero él no sentirte valorada va relacionado también con la temporalidad, cuando tú no te ves una seguridad laboral pues siempre estás con el miedo” (E24; 17:28).

Los profesionales séniores al ser los que más años llevan en el mercado de trabajo y tener mayor perspectiva de su evolución profesional, son los que expresan con mayor intensidad sentir el reconocimiento de su profesión, tener madurez laboral y estar seguros de lo que hacen. Estas reflexiones les llevan a expresar con contundencia que “al hacer el balance de la trayectoria podemos decir que hemos alcanzado el éxito laboral”.

“In “crescendo” total. Mira (...) no te lo podría explicar con palabras, haría un dibujo, un dibujo de una espiral que empezó pequeñita y que va, pero no sobre plano, sino que va en tres dimensiones y que se va haciendo más grande y más grande hacia arriba” (E22; 15:21).

Quince de los entrevistados, en un primer momento, han señalado la **formación continuada** como elemento de gran importancia para el desarrollo profesional. Los motivos que les han llevado a seguir estudiando han sido en su mayoría la especialización (once de estos quince entrevistados) a partir de Pedagogía para enfocarse en un ámbito de trabajo concreto y así consolidar una opción profesional, como expresa la siguiente entrevistada.

“Hice el máster de dirección en la empresa y decidí que yo era pedagoga no por los niños o por los necesitados, sino por los trabajadores en activo y entonces sí que me posicioné claramente en eso y empecé a formarme para ello” (E1; 27:9).

Y para otros, cuatro de ellos, por la posibilidad de redefinir o reenfocar su proyecto profesional. Este caso lo han señalado personas que han entrado en Pedagogía como segunda carrera y, a partir de esta nueva formación, han realizado una redefinición de su proyecto profesional. O personas que tras muchos años de dedicación a un mismo trabajo dentro del campo de la pedagogía, en un momento dado, deciden hacer un cambio de trabajo dentro su ámbito como es el caso de la siguiente cita:

“Cuando decidí dejar el trabajo con disminuidos psíquicos que había realizado los últimos trece años porque estaba cansada, quemada,... era un trabajo de mucho compromiso, mucha dedicación, me di un tiempo de probar cosas muy distintas, hasta que por una cuestión personal conocí la mediación, hasta entonces muy desconocida. Te estoy hablando del año 2001 que dije, esto me gusta, hice el máster y monté un despacho” (E18; 10:8).

Más allá de ser una cuestión expresada en un momento dado por la mitad de los entrevistados, en la entrevista se les ha preguntado directamente: “¿Qué lugar ha ocupado la formación continua en tu trayectoria?” Y todos los participantes han remarcado su importancia; ha sido fundamental. Expresan que la formación inicial no es suficiente y que la educación permanente es una realidad obligada del profesional del siglo XXI, aún más acentuada en determinadas profesiones, sirva esta de ejemplo.

Antes de entrar a detallar el motivo que les ha llevado a la formación, es interesante indicar que el sentimiento que les ha promovido esta continuidad en relación al párrafo anterior ha sido mayoritariamente: mantenerse activo o por necesidad laboral (la mitad de los entrevistados), reciclarse o redefinir su proyecto profesional (seis de los entrevistados) y/o especializarse en un campo concreto (siete de los entrevistados). A continuación se presentan tres citas que marcan los motivos descritos por orden de aparición.

“Es imprescindible la formación continua; yo creo que antes era necesaria, pero ahora es imprescindible porque el mundo en que vivimos es tan cambiante que si no te estás formando continuamente pierdes oportunidades” (E10; 28:11).

“Constante, nosotros somos una generación y los que vendréis, yo creo que el tema de la formación continua es siempre una cosa que va a estar ahí, con nosotros, que es necesaria, siempre estar al día reciclándose, actualizado y el camino va aquí” (E20; 13:16).

“Muy importante y lo va a seguir ocupando, imprescindible,... una especialidad, especialmente viniendo de una carrera tan amplia como pedagogía. Es importante tener una especialización, porque el mercado laboral lo exige, porque hay muchas personas

compitiendo por los mismos puestos y porque además a nivel técnico la carrera de pedagogía cubre muchas necesidades de conocimiento pero obviamente no todas” (E7; 24:22).

Además, catorce de los participantes vinculan la formación a una motivación interna. El origen de la formación es la inquietud personal, la intención de querer hacer un cambio o la finalidad de alcanzar un objetivo profesional.

“Muy clave, en todos los casos he visto la oportunidad, o sea, primero ha sido formarme y amortizar la formación, nunca ha sido que necesito la formación, ha sido a qué voy ahora, pues me preparo y lo consigo (...) me he marcado unos objetivos y la formación me ha servido para materializarlos” (E1; 27:21).

O en otros casos, el motivo de la formación es externo, ya sea porque la han necesitado para mejorar en el lugar de trabajo o ya sea que desde la propia entidad o empresa se ha potenciado la formación permanente de los trabajadores y ellos la han realizado con el objetivo de mejorar en el puesto ocupado. Ha sido de esta forma para doce de los entrevistados:

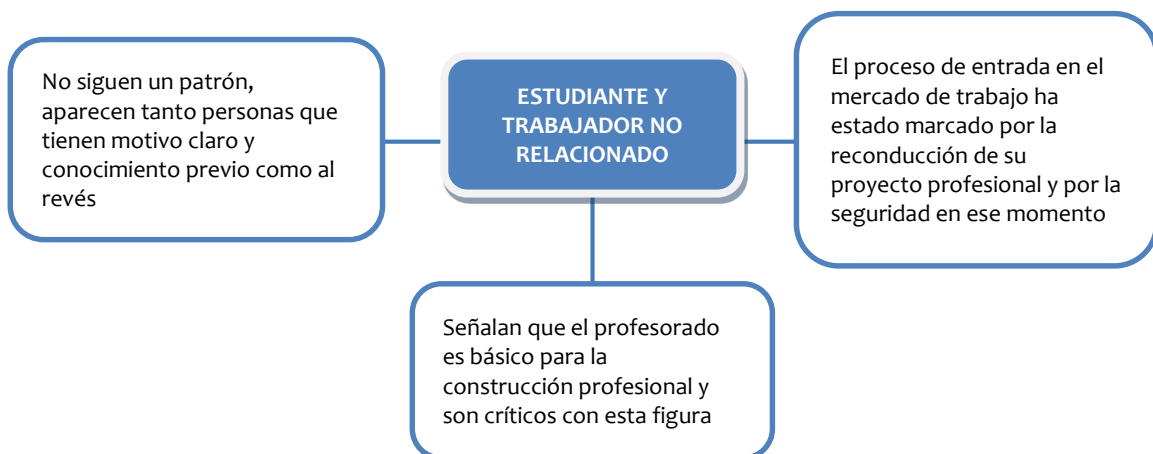
“La formación continua es importante, muy importante, siempre la he tenido muy presente, dentro del mismo puesto de trabajo, evidentemente hay una oferta de formación continua que cubre unas necesidades y siempre me he formado, desde las técnicas de orientación, metodologías específicas, políticas activas de empleo, todo lo que es dentro del propio trabajo, desarrollo local, desarrollo económico, mercado laboral” (E13; 5:30).

“Realmente hacer una acción formativa que tu veas que va a incidir directamente en una mejora laboral, en las tareas que realizas a diario, hicimos un curso y a partir de aquí valoramos el aprendizaje en los cursos porque solo valorábamos la satisfacción de los alumnos, lo que aprendimos o lo que creíamos que aprendíamos lo hemos plasmado en las formaciones, formarte con sentido y aplicarlo” (E24; 17:25).

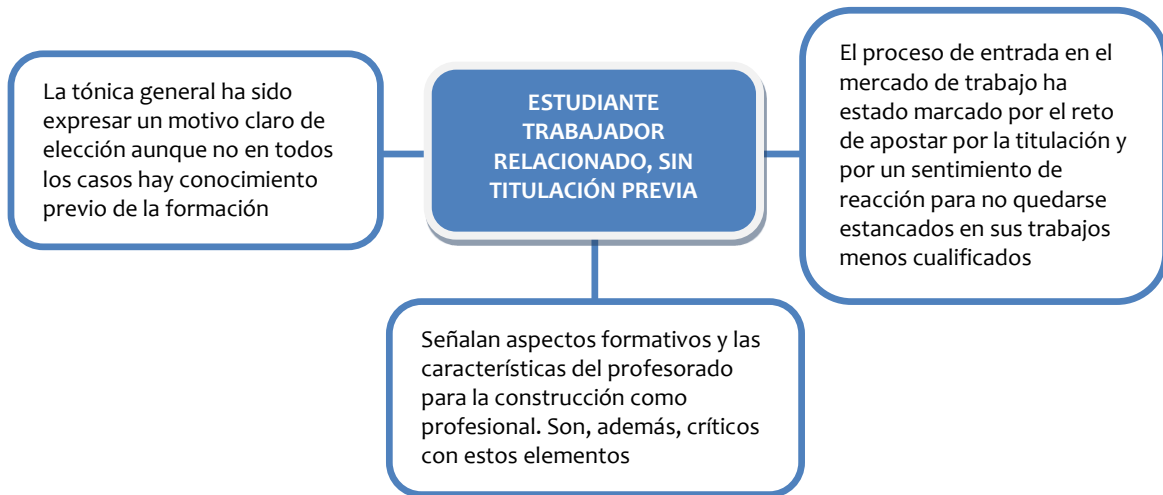
Tras el análisis de las entrevistas y para resumir esta primera parte, a continuación se presentan las relaciones creadas entre las categorías estudiadas. La tipología de estudiantes descritas condiciona la configuración de la trayectoria académica y profesional en los primeros años de inserción. El motivo de elección de los estudios, el conocimiento previo de la carrera, la imagen que fueron construyendo durante la formación del profesional de la pedagogía, y el recuerdo inicial y los sentimientos en la transición al mercado de trabajo tras el título ha estado marcado por la tipología de estudiante descrita, en la que cada participante se ha situado. La trayectoria posterior, tras esos primeros momentos en el mercado de trabajo, ya no tiene vinculación a la tipología de estudiantes inicial sino que está relacionada con la dinámica propia del mercado de trabajo para esta profesión.



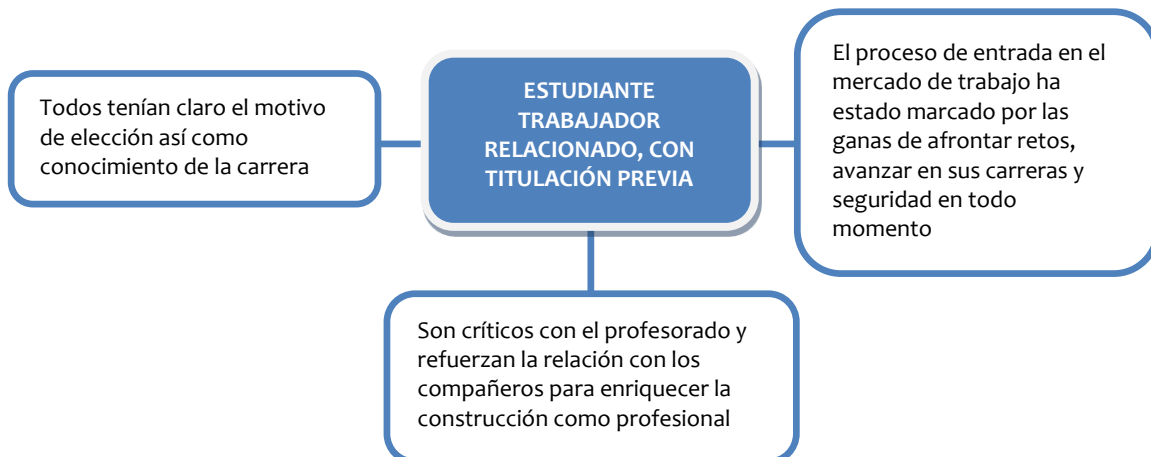
**Figura 24. Relación de las categorías a partir de la tipología de estudiante a tiempo completo**



**Figura 25. Relación de las categorías a partir de la tipología estudiante y trabajador no relacionado**



**Figura 26. Relación de las categorías a partir de la tipología estudiante y trabajador relacionado sin titulación**



**Figura 27. Relación de las categorías a partir de la tipología estudiante y trabajador relacionado con titulación**

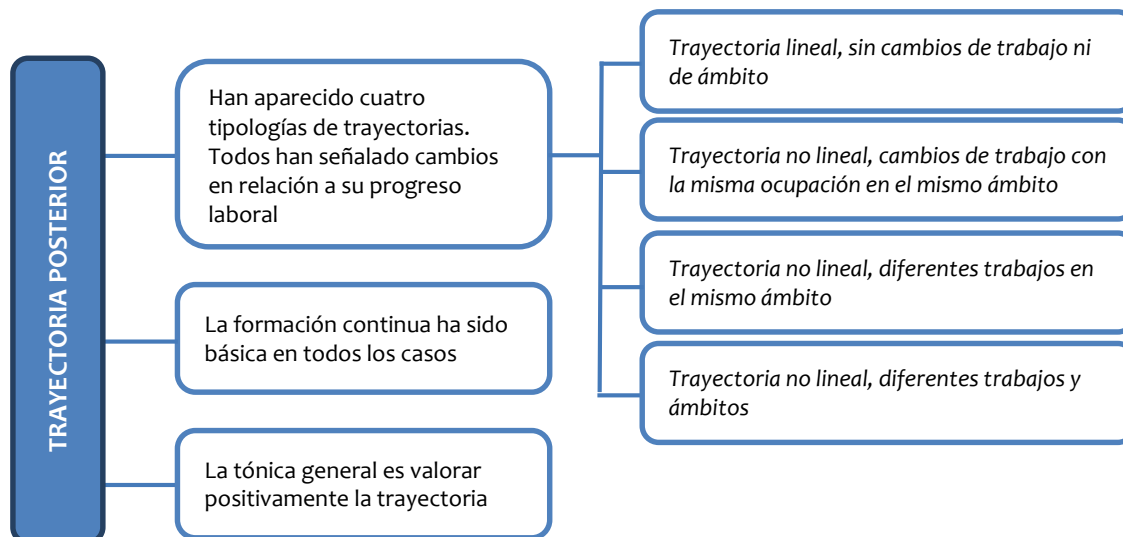


Figura 28. Relación de las categorías en cuanto a la trayectoria profesional

### 6.3. Aspectos contextuales y personales que intervienen en el desarrollo profesional

En este punto es esencial conocer cómo los aspectos contextuales, a nivel macro o externo, del entorno socio-familiar y personal interfieren en la construcción y posterior gestión de la carrera. En primer lugar se desglosan las categorías contextuales que han intervenido en la trayectoria profesional; en segundo lugar se analizan los aspectos socio-familiares; y por último los personales contribuyentes al progreso de la profesión. Se realiza un recorrido desde lo más general -en que la persona tiene menos influencia-, hasta la incidencia directa de esa persona, siguiendo la lógica expresada por Figuera (1996) en su modelo de inserción socio-profesional. Las dimensiones de análisis son: la influencia del macrocontexto, la influencia del entorno socio-familiar y de las propias características personales en la trayectoria.

A continuación se presenta un cuadro resumen con las categorías seleccionadas y su explicación. El objetivo es mostrar cómo se han concretado en el campo de estudio.

Tabla 54: Matices de las categorías analizadas en el campo de estudio (II)

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	CONCRECIÓN DE LA CATEGORÍA
MACROCONTEXTO	Política	<p><b>Leyes y normativas:</b> “Las leyes de educación duran muy poco y eso no facilita nada nuestro trabajo”</p> <p><b>Posicionamiento en las decisiones políticas:</b> “No hemos tenido incidencia en el contexto político”</p>
	Económica	<p><b>Presupuestos:</b> “Ante una situación en que no hay recursos, lo primero que salta es aquello que no se valora”</p> <p><b>Competitividad:</b> “Carreras afines y contratación pasas por las de menor coste”</p>
	Pedagogía-mercado de trabajo	<p><b>Mejoras formativas:</b> “La carrera ha de posibilitar más contacto con el mundo exterior y mostrar qué es lo que se encontrarán los alumnos cuando salgan”</p> <p><b>Ocupación:</b> “Tenemos un campo difuso, en un mismo lugar a veces, por ejemplo la concertada contrata y en la pública no se puede” “El poco reconocimiento; a veces en lugares de trabajo no saben ni quiénes somos”</p> <p><b>Imagen profesional transmitida:</b> “Yo creo que los pedagogos se ven influidos sobre todo por los propios pedagogos de manera negativa”</p>
ENTORNO SOCIO-FAMILIAR	Familia	<p><b>Apoyo:</b> “Influyó en el momento de escoger los estudios pero luego en la carrera profesional no” “Mi padre aún está esperando que estudie una carrera seria”</p> <p><b>Motivo de elección de los estudios:</b> “Mi madre es maestra y eso contribuyó en la decisión”</p>
	La familia propia	<p><b>Apoyo:</b> “Mi pareja me da apoyo implícito y explícito” “Ahora he hecho un <i>break</i> con mi hijo”</p>
	Entorno social	<p><b>Apoyo en las decisiones:</b> “Compartir con gente tus inquietudes”</p> <p><b>Fuente de red de contactos:</b> “Tuve un mentor, un asesor que me abrió las puertas en el campo de la educación”</p>
FACTORES PERSONALES	Identidad profesional	<p><b>Sentimiento de identidad:</b> “He tenido momentos de todo, pero ahora, orgullo total de ser pedagoga”</p> <p><b>Sentimiento con el colectivo:</b></p>



	<p>“Estoy vinculado con el colegio de pedagogos. Creo importante aportar mi granito en todo aquello que pueda ayudar a la colectividad”</p> <p><b>Identificación con el ámbito de especialización:</b> “No me siento muy identificada, mi identidad es como mediadora que es mi labor del día a día”</p>
Sentido de la profesión	<p><b>Importancia del trabajo en su proceso vital:</b> “Muy importante, a veces antepuesto a temas familiares y de otros aspectos de la vida”</p>
Aspectos personales	<p><b>Elementos personales:</b> “La actitud es un tema muy importante y hay que cultivarla”</p> <p><b>Habilidades (capacidad de adaptación y elementos de la gestión personal de la carrera):</b> “Conectar la carrera con procesos de autoconocimiento para ayudar a situarte”</p>

### 6.3.1. La influencia del macrocontexto

En relación al contexto, y en concreto a los factores del **macrocontexto** se han remarcado: los *políticos* (la incidencia que tienen las leyes y las normativas sobre las funciones del pedagogo), los *económicos* (la situación económica que incide en la labor de estos profesionales) y los propios del *binomio pedagogía-mercado de trabajo* (aparece la escasa conexión entre universidad y mercado de trabajo; la oferta laboral de esta profesión y el reconocimiento de la profesión para potenciar posibilidades reales de ocupación; y la imagen que se proyecta de la profesión por los mismos pedagogos). Los entrevistados han indicado una serie de afirmaciones que inciden en la reflexión para esta profesión.

- Desde la *influencia política*, un 42% de los entrevistados han señalado su incidencia en un doble sentido: las normativas y las leyes educativas que condicionan la labor de profesionales de la educación y que en este país está agudizada por los excesivos cambios de los últimos años.

“En general las leyes de educación, pienso que duran muy poco; como pedagoga o maestra, pienso que tenemos muy poco tiempo para llevar a cabo un currículo o una ley y al cabo de nada la cambian y eso no facilita nada nuestro trabajo” (E14; 6:27).

“El factor político es clave en el sentido de que cada vez que hay un gobierno nuevo se cambia la ley de educación. Eso para empezar, y creo que no puede ser así” (E8; 25:28).

O desde una perspectiva más global, la importancia de poder posicionarnos en la toma de decisiones generando ideas que influyan en el marco político y por ende, en cuestiones relativas a lo educativo.

“No hemos tenido una incidencia nada sana en el contexto político, lo cual es fundamental. Porque al final los sistemas educativos en un porcentaje muy elevado están financiados por el sector público y los pedagogos no hemos sabido estar en la toma de decisiones, ha sido un error” (E1; 27:31).

- Desde una perspectiva económica, el 23% de los entrevistados que realizan su trabajo en el contexto público y dependen directamente de los presupuestos del estado o de las administraciones públicas, resaltan que en estos momentos los recortes en el ámbito están asfixiando sus posibilidades de intervención.

“Económicos también; si se decide invertir más en gasto militar que en educación por los resultados son los que son y eso influye en la valoración de los profesionales, influye en la calidad de la educación que damos, influye en la identidad que tienes como país en este caso influye” (E8; 25:29).

Ello sumado a la precariedad en la contratación, Pedagogía ha sido una licenciatura y por ende contratar pedagogos no salía rentable, optando por otros perfiles de menor cualificación para trabajos donde estos profesionales eran útiles. Esta situación ha perjudicado, en ocasiones, al pedagogo. Esta realidad muestra la competitividad entre sectores afines.

“Económico, si es lo que hemos estado hablando antes. La profesión del pedagogo está básicamente en los servicios públicos, vamos en el ámbito público, bueno, en las empresas también pero hay más psicólogos que pedagogos. Además, en todos los servicios públicos sí que veo que ha sido más barato en ocasiones el educador social que el pedagogo, entonces ya les ha sido suficiente” (E4; 21:30).

- Centrados en el binomio pedagogía-mercado de trabajo, se pueden señalar algunos elementos para la reflexión.

En cuanto a temas **educativos**, los participantes aportan recomendaciones que se deben atender para generar puentes entre la universidad y el mercado de trabajo. Sus reflexiones van en sintonía con la mejora de la formación para contribuir con posibilidades de inserción a nivel macro del pedagogo. En este punto la crítica recae íntegramente en la universidad para los siete participantes que señalan la necesidad de introducir mejoras en la formación.

“Hay un tema, la responsabilidad que la formación superior tiene sobre la ocupación y sobre la relación que se establezca entre la universidad-empresa. La universidad tiene una responsabilidad social que es de inserción profesional, no puede formar sin ninguna responsabilidad, también tiene que pensar si la sociedad va a permitir la entrada, la inserción de estos perfiles profesionales, porque si no tenemos generaciones súper cualificadas y no ocupación laboral y eso no se puede permitir” (E20; 13:36).

De este grupo de profesionales, tres específicamente del campo de la empresa, indican que la apertura de la pedagogía hacia este ámbito ayudaría a la resistencia de la titulación.

“Hay empresas en que es absolutamente desconocida la pedagogía, pues si hubiera más empresas donde estuviera metida la pedagogía pues dirían ostras (...) la culpa la tiene la propia universidad, tiene que salir y mostrarse más” (E21; 14:34).

En este punto, el grupo de profesionales, de entre once y quince años de ejercicio profesional, situados en un momento de progreso profesional, son los que destacaban que la pedagogía debería darse a conocer más, buscando puentes de conexión entre la universidad y el mercado de trabajo.

“Creo que la universidad y en concreto la carrera ha de posibilitar más contacto con el mundo exterior y mostrar que es lo que se encontrarán los alumnos cuando salgan” (E15; 7:31).

Otro de los elementos a destacar es la **ocupación** de estos profesionales; el 58% de los entrevistados han señalado que este factor es determinante a nivel macro para la ocupación del pedagogo. Una buena parte de ellos (11 personas), indican que esta profesión tiene campos difusos y eso no posibilita salidas laborales.

“Tenemos un campo difuso, por ejemplo también hay en la unidades de soporte a la educación especial, o a psicopedagogía, pero es un campo que no queda claro. A veces en la concertada se entra y en la pública no, es como si no estuviera bien regulado, hay cosas que reflexionar y trabajar. Tendría que replantearse, qué ocupamos aquí” (E11; 3:41).

Además, si se suma el poco reconocimiento de la profesión y la incapacidad de vender la carrera al exterior, estos hechos afectan directamente a la propia ocupación de la pedagogía.

“Tuvimos una lucha porque nos contrataban como técnicos medios, y el paso de ir a técnicos superiores fue una lucha, mientras que

otras profesiones que duraban igual que pedagogía como económicas, a ellos, directamente los contrataban como técnicos superiores, haciendo las mismas tareas (...) me parece tan injusto, bueno, primero a ver si encuentran trabajo pero luego a ver si se puede hacer algo para poner en alza el valor de la carrera” (E24; 17:40).

“Hace falta a nivel más general y social el reconocimiento del pedagogo, porque si vas a una entrevista muchas veces dicen: “pero el pedagogo quién es, qué hace”, no lo conocen. Tendremos que mostrar el valor añadido a nivel de grupo a la sociedad” (E14; 6:35).

Dos de ellas han señalado el hecho de que ser mujeres no posibilita estar ocupadas ya que compaginar vida familiar y laboral es imposible. Esta casuística la resaltan dos profesionales del contexto socio-comunitario que son críticas con la desigualdad laboral de la mujer.

“Realmente no estamos en igualdad de condiciones las mujeres todavía, en el siglo XXI, y me pesa decirlo, pero el hecho de compaginar una vida familiar con una vida laboral a ciertas alturas no puedes, o sea, tienes que sacrificar una cosa u otra y eso lo estoy hablando ahora con muchas otras personas, con mujeres sobre todo” (E13; 5:42).

Aunque dos entrevistados (profesionales del contexto empresarial) consideran que esta profesión tiene posibilidades de trabajo; es una carrera con muchas posibilidades de inserción.

“El pedagogo de hoy en día tiene la suerte de que muchos manuales no se han podido traspasar al mundo digital y se necesita una persona que sea capaz de decir qué es esto, para que sirva, cómo se utiliza, enseñar y aprender cómo hacerlo, que técnica, y esto es sociedad, momento histórico, es economía. Yo veo oportunidad” (E17; 9:32).

El grupo de profesionales séniores son los más optimistas en relación al valor de la profesión y las posibilidades del mercado de trabajo. Son conscientes de que estamos en un momento complicado, pero ya se han vivido otras coyunturas no facilitadoras dentro de esta profesión y aun así se ha continuado hacia adelante. Son críticos con la carrera, con el rol que juegan en la sociedad y con otros temas relacionados con su imagen, pero a la vez optimistas y luchadores. Entre todas las opiniones, una de ellas recoge la esencia de esta profesión.

“La figura del pedagogo es imprescindible para la sociedad, es imprescindible aunque la sociedad cambie, aunque el mundo laboral

cambie, la pedagogía ya se irá adaptando o transformando a este mundo pero no podemos construirlo aparte” (E13; 5:94).

Un último factor que los entrevistados señalan es la “misma **imagen** que los profesionales hemos transmitido”, doce de ellos señalan la poca capacidad que se ha tenido para influir en el mercado laboral, una incapacidad que en ocasiones se ha visto respaldada por el daño que entre nosotros mismos nos hemos ido haciendo.

“Yo creo que los pedagogos se ven influenciados sobre todo por los propios pedagogos; creo que ha sido una rama profesional que ha tenido muy poco éxito en explicarse a sí misma, y eso es porque no se respeta a sí misma y sobre todo porque está muy mal relacionada con las otras profesiones” (E1; 27:29).

“A nivel social, o como mínimo a nivel educativo yo creo que el pedagogo nos hemos hecho mucho daño entre nosotros mismos por ir de superiores y cuando vas a un centro y hablas en confianza con docentes, te dice que el pedagogo define las cosas desde el despacho, que no está en el aula y no sabe cómo van las cosas en el aula y yo creo que esto ha sido un error de los pedagogos, de no escuchar a los que están cada día en el aula, de no ver realmente lo que pasa en el aula, de decidir las cosas así, porque, como las leyes, las decido yo desde mi despacho porque yo creo que las cosas van así” (E23; 16:39).

### 6.3.2. La influencia del entorno socio-familiar

En cuanto a los factores que han influido en el profesional de la Pedagogía a nivel del **entorno socio-familiar** específicamente se han señalado elementos referidos a la *familia* y el *entorno social*. Influencia que en ocasiones ha sido facilitadora y en otros momentos inhibidora.

- Desde una perspectiva facilitadora el *entorno familiar*, en ocasiones ha contribuido a la elección y apoyo en la formación. De los diecisiete entrevistados que resaltan la figura de la familia, quince de ellos expresan haber sentido apoyo por la familia.

“Influenció en el momento de escoger los estudios pero luego en la carrera profesional no” (E14; 6:17).

Y de éstos, cuatro indican que al ser los padres parte del gremio y haberlo vivido desde pequeños siempre tuvieron claro su decisión de estudios. Esta idea ya surgió en el motivo de elección de los estudios para algunos de los participantes.

“Es que durante muchos años mi madre ha sido voluntaria haciendo de directora en un “esplai” infantil y yo he visto que ella se movía en el campo de la educación entre comillas, o sea, que yo he visto que mi madre los fines de semana se iba a formar para ser monitora y luego para ser directora y en verano, y hacía sus reuniones con su equipo de monitores, los lideraba y los acompañaba, y hacía todo el trabajo con los demás niños, yo creo que eso ha calado en mí, yo he visto el mundo de la educación a través de mi madre” (E22; 15:23).

Mientras que para dos entrevistados la familia fue inhibidora en sus decisiones ya que no recibieron su apoyo en la decisión de cursar estos estudios; no estaban de acuerdo en su elección.

“Mi padre aún está esperando que estudie una carrera seria, porque me decía “¿Pedagogía? y dónde está tu ingeniería, tu empresariales (...)”; aún espera” (E17; 9:20).

- La *familia propia* ha sido importante para dieciséis personas entrevistadas. Ocho han podido apostar por su carrera profesional porque desde el núcleo de la familia se les ha brindado apoyo constante.

“Por suerte mi pareja me da apoyo implícito y explícito en el trayecto profesional que hago sino tuviera este apoyo, seguramente me hubiera quedado en un trabajo más fijo” (E6; 23:18).

Seis de los participantes han tomado la decisión en un momento de su vida de apostar por crear su familia y este hecho ha paralizado su desarrollo profesional, aunque lo ven y lo viven como un parón circunstancial.

“Profesionalmente la crianza de los hijos ha condicionado mi desarrollo profesional, porque fueron prácticamente uno años en los que me centré en ellos” (E10; 28.16).

En este punto, únicamente dos de los participantes han remarcado haber apostado por su carrera profesional y eso les ha impedido crear su propia estructura familiar. Estas respuestas han aparecido en el contexto social y empresarial, sin relación directa con el ámbito profesional, sino con la casuística específica de las entrevistadas.

“No tengo familia, no tengo hijos, bueno, supongo por eso porque me he dedicado de pleno a mi carrera profesional” (E12; 4:19).

La incidencia de los roles familiares lo han remarcado las profesionales pertenecientes al grupo “entre once y quince años” de trayectoria. Se encuentran en ese punto de toma de

decisiones en relación a la maternidad y esta situación está condicionando su progreso profesional.

“Ahora hecho un *break* con mi hijo, mi primer hijo que lo tuve hace dos años y ahora voy a tener otro, y como profesional creo que tuve mi época álgida cuando estaba con tres trabajos y ahora estoy con un uno y más tranquila” (E17; 9:18).

Ahora bien, una vez superada esta etapa, las profesionales séniores inciden en que tras el cuidado de los hijos, se inicia una nueva etapa de ascenso y progreso profesional, realzando su carrera profesional.

“Durante diez años he estado dedicaba a mis hijos, que mi prioridad ha sido esta y ahora estoy volviendo a plantearme como continuar avanzando en mi carrera” (E3; 20:15).

- Y por último se ha destacado la incidencia propia del *entorno social* próximo, un entorno que ha apoyado las decisiones (algo menos de un tercio de los entrevistados) o ha condicionado la toma de decisiones positivamente para apostar por su camino profesional (la mitad de un tercio de los entrevistados). Y tan solo una persona ha indicado expresamente que el entorno no jugó ningún papel ya que su contexto no estaba nada situado en esta parcela de su vida.

“Compartir con gente con diferentes inquietudes eso creo que también es lo fundamente, yo siempre digo que hay que tener esa experiencia de viajar, de conocer a otra gente y ampliar la sociabilidad” (E12; 4:17).

“Un amigo mío que ha sido pedagogo, es una persona con la que tengo vínculo, es una persona para mí de confianza y como que le doy peso a sus aportaciones y él era pedagogo y yo veía como él disfrutaba con su trabajo, aunque él es docente, ha sido docente y sigue siendo docente” (E22; 15:24).

Más allá del apoyo en las decisiones tomadas a lo largo de su carrera, los entrevistados determinan que la red de contactos que se crea, vinculados a personas del sector, es determinante para ir alcanzando oportunidades laborales. Once de los entrevistados inciden que, en su caso, reconocer personas señaladas del campo profesional, conocerlas y cuidarlas han incrementado sus posibilidades laborales.

“Hice un máster y fue muy importante porque en realidad un compañero mío me dijo oye porque no te vienes a trabajar con nosotros y esto era para un centro de investigación social pero del

mundo laboral, y yo entré allí durante diez años como pedagoga especializada en formación de trabajadores en activo” (E1; 27:10).

“Tuve un mentor que ya no está con nosotros falleció XXX un gran asesor de Europa en temas de educación y cada verano nos llevaba a hacer formación a Europea, Estrasburgo, Bruselas, etc., y entonces decidí marchar y entonces lo que hice fue marchar y enriquecerme con la movilidad y trabajar con Europa (...) me abrió un mundo de posibilidades” (E20; 13:13).

Los profesionales séniores expresan con más determinación que la influencia del entorno contribuye no sólo en el inicio sino en toda la carrera profesional, ya que estar conectados con otros que tengan los mismos intereses profesionales es indispensable. El grupo motiva a continuar luchando por esta profesión.

“Compartir con gente con diferentes inquietudes eso creo que también es lo fundamental, yo siempre digo que hay que tener esa experiencia de viajar, de conocer a otra gente y ampliar la sociabilidad” (E12; 4:17).

### 6.3.3. Las características personales en la trayectoria

Las **características personales** que han intervenido en el avance profesional han estado ligadas a la *identidad* que han ido construyendo como profesionales, al *sentido* otorgado a la carrera profesional y a *aspectos personales* que han influido, todo a lo largo de la trayectoria profesional.

La primera pregunta de este bloque que se les ha formulado a los entrevistados ha sido: “¿Cómo vives la identidad como pedagogo actualmente?” Del total de entrevistados, veintiuno señalan vivir un sentimiento de pertenencia a la profesión, cinco de ellos, además, expresan la necesidad del sentimiento unificado por parte de todo el colectivo.

“Muy profundamente. Yo cuando el colegio de pedagogos se fundó que fue en el 2002, tengo el número 160, porque estaba haciendo cola para colegiarme, porque ahora vamos por el 1500, y es porque tenía claro que la identidad por el colectivo, el colectivo tiene la fuerza, es importante estar con el colectivo y en aquel momento pensé que era lo más importante” (E5; 22:21).

Únicamente, cinco señalan no estar identificados en estos momentos con la profesión de la pedagogía sino que se conectan directamente con su especialización, y el subámbito de



trabajo es realmente el que les ha llevado a sentir su identidad profesional. La reflexión que aparece a continuación permite identificar que aunque la persona reconoce la pedagogía y está conectada con la carrera -ya que colabora incluso con el colegio de pedagogos-, la identificación se la otorga en última instancia al ejercicio profesional. Ocurre en carreras interdisciplinarias como es ésta, donde se ve el dinamismo de la profesión.

“No me siento muy identificada, todo y que, para mí, mi identidad es como mediadora y la pedagogía me sirve. Yo estoy colegiada y trabajo mucho con el colegio, yo trabajo mucho en el ámbito escolar y siempre me presento como formada en pedagogía pero yo no me identifico mucho con la figura propia del pedagogo” (E18; 10:22).

En relación a la construcción de la identidad, los profesionales séniores reconocen que ésta se va fraguando con los años, que pasa por momentos de todo y en el caso de la pedagogía por sus connotaciones y el poco valor que a veces se le otorga a la carrera se complica. Pero situados en su presente, la mayoría reconoce el valor de esta profesión. Elementos que han surgido en los factores del macrocontexto (poco reconocimiento de la profesión, los campos difusos de esta disciplina, etc.):

“He tenido momentos de no querer saber por dónde había pasado y ahora mismo no estoy solo tranquila sino casi orgullosa de decir soy pedagoga y qué, mira que bien, que suerte que tienes de tener alguien tan bicho raro como yo a tu lado, no, porque soy sensible a cosas” (E1; 27:24).

La segunda pregunta ¿Qué sentido tiene para ti la carrera profesional? está directamente ligada al significado o valor del trabajo, cuyo denominador común ha sido la importancia del trabajo en su proceso vital. Un *sentido* que los participantes han entendido tal y como define uno de los entrevistados “es estar a la altura, no solo de las expectativas que tenga el lugar donde trabajas contigo sino de ser competente, ser exigente, ser responsable, ser crítico con uno mismo, y ser hacia los demás, pero tener la capacidad de gestionar todo lo que se presenta y no solo el estrés, que en esta profesión se tiene mucho estrés, a través del desarrollo de la propia inteligencia emocional” (E25). Donde es valioso ir “combinando los intereses personales, con la búsqueda del sentido de la vida y del trabajo” (E7).

Del total de entrevistados, el 88% ha remarcado que el progreso profesional ha sido tan importante que en ocasiones se ha antepuesto a su proyecto personal, con dedicación plena a la carrera, buscando sentido a lo que hacían y disfrutando de esa construcción en el proceso.

“Muchísimo, si, es decir, por qué, porque me gusta claro, uno en su vida da espacio al desarrollo profesional en la medida en que lo alimenta, lo reta, le apasiona, no sé si por suerte o por virtud he

tenido un itinerario que me ha hecho disfrutar mucho, muchísimo, entonces claro pues es muy importante para mí. Mi identidad profesional es muy importante para mí” (E1; 27:25).

“Tú eres pedagogo las veinticuatro horas del día y eso es una forma de ser y una forma de hacer y claro supongo que muchas veces miramos nuestra óptica o nuestro día a día con estas gafas que tenemos de pedagogo y no cerramos el chiringuito” (E2; 12:24).

“Muy importante, a veces aunque esté mal decirlo la he antepuesto a temas familiares y luego pasa factura todo eso, sobre todo en mi época de jefa de estudios” (E11; 3:20).

Tan solo un 11% ha indicado que el trabajo es una pieza más en sus vidas, ni más ni menos importante que otras parcelas; sienten haber hecho lo que querían en cada momento y agradecidos por todo lo alcanzado.

“Con la madurez, te vas cuidando también a nivel personal, también vas dosificando y ordenando un poco más tu vida y también saber decir que no en ciertos momentos aunque te guste mucho, pues es importante y lo estoy aprendiendo, me cuesta a veces pero ahí estamos, y ahora yo creo que así también se hacen muchas cosas y creo, o sea, que es lo más saludable, y vas, yo he aprendido eso, mis límites los he aprendido de esta manera (...) pero al principio debes apasionarte, decir a todo que sí, vivirlo” (E13; 5:28).

Por último se les ha preguntado ¿Cuáles son los *aspectos personales* que te han ayudado en la trayectoria profesional?

La primera reflexión que han realizado dieciséis de los entrevistados ha sido indicar que, a lo largo de la trayectoria, es esencial ir conociéndose para saber qué lugar ocupar dentro del mercado de trabajo. En este punto, algo más de dos tercios han incidido en que es básico tener claro lo que uno quiere, tomar decisiones en base a eso y apostar por ese **objetivo profesional**. Por tanto hay que marcar metas que son las que ayudan a gestionar la carrera profesional y a focalizar la toma de decisiones. Decisiones que pasan, en los primeros momentos, por la clarificación expresa de objetivos. Los elementos personales que deben acompañar en los primeros momentos a los egresados son la disponibilidad constante y la implicación con su profesión. Estos elementos están directamente relacionados con las fases de los modelos de gestión personal de la carrera.

“Cuando empecé a ver que me encantaba el mundo de la orientación y del desarrollo profesional y personal, siempre lo he cultivado, es decir, cuidar mi proyecto profesional, no he dejado

nunca, e incluso ahora no tengo miedo a perder mi trabajo, porque yo sé que lo que puedo ofrecer” (E13; 5:24).

“Sabes que pasa que yo desde que acabé octavo ya tenía claro lo que quería hacer y entonces diseñé mi formación, un poco, a través de mi carrera profesional, ya sabía que quería hacer, mi idea, y sabía que caminos tenía que seguir, entonces, cuando acabé la carrera yo ya hacía tres años casi que trabajaba, empecé a trabajar con dieciséis o diecisiete, y entonces la carrera fue buena, me ayudó mucho a contrastar los conocimientos que yo adquiriría allí con la propia realidad profesional y entonces no fue una etapa de termino los estudios y cómo me enfrento al campo profesional porque ya estaba en él” (E18; 10:5).

“El trabajo personal de cómo planificar objetivos profesionales, cómo hacer ser más eficaz a la hora de buscar trabajo y cuestiones más prácticas del desarrollo personal aplicado al desarrollo profesional (...) han sido piezas clave” (E7; 24:27).

A partir de los primeros momentos en el mercado de trabajo, los **elementos personales** que contribuyen a la gestión y al progreso laboral están ligados, por un lado, a la extroversión y al optimismo: inquietud por la vida, proponerse retos e ir a alcanzarlos y cuestiones de la manera de ser (actitud activa y positiva, curiosidad, proactividad e inconformismo). Estos elementos, algunos de ellos nuevamente situados en los modelos de gestión de la carrera, han sido relevantes para veinticuatro de los entrevistados.

“Tienes que ir buscando, formándote, tener una actitud muy abierta y de cambios” (E14; 6:21).

“Inquietudes, intereses, el no estar nunca satisfecho del todo creo que me ha ayudado mucho a investigar, buscar, aprender y al final es eso” (E15; 7:17).

“Tener esperanza, resistencia a la frustración, el saber remontar, el saber que no verás el fruto a corto plazo sino que es un fruto a largo plazo y que se te pierde a veces” (E9; 26:28).

Y por otro lado, **habilidades** relativas a la capacidad de adaptación y gestión personal de la carrera relacionada con esta profesión. Es recomendable que la persona sea capaz de adaptarse a los cambios, teniendo en cuenta, además, carreras como la Pedagogía que con tantas posibilidades laborales obliga a la persona a conectarse con la polivalencia de esta profesión. Esta cuestión la han remarcado veintidós de los participantes.

“Es una cuestión de carácter, de la persona, si eres una persona con inquietudes como pedagogo puedes trabajar en muchos sitios, como estaba diciendo, en un hospital, una cárcel, una empresa, bueno, creo que esta facilidad que permite, además, seguro encontrar trabajo, si te espabilas un poco, igual en otra profesión no tanto pero en esta sí” (E12; 4:15).

En este punto los elementos de gestión señalados están vinculados a procesos de introspección. La persona se debe ir construyendo durante todo este proceso a partir del autoconocimiento y para ello cultivar ciertas habilidades sociales, en el inicio es un buen punto de partida.

“Es importante descubrir que tu personalidad va acorde con lo que quieres hacer en la vida profesional” (E17; 9:24).

“Yo creo que es clave, las habilidades relacionales, el cómo procesas cada momento. Cuando vas entrando en el mundo laboral como vas procesando el desencaje entre lo que yo he aprendido en la carrera y entre lo que me encuentro realmente en el terreno, cambio de trabajo, hacemos el cambio de trabajo y vamos a otro contexto y como eso lo afronto, si no hubiera sido por todo el proceso de gestión de las emociones que hago, de conocerme, por como yo proceso las cosas, hubiera tirado la toalla rápido” (E22; 15:28).

Para resumir esta segunda parte, a continuación se presentan las relaciones creadas una vez analizadas las entrevistas entre las categorías estudiadas. En este punto los factores o elementos que han ido señalando los participantes, en ocasiones, presentan casuísticas propias del tiempo en el mercado de trabajo o del ámbito de actuación (las directas del tiempo se han ido remarcando a lo largo del discurso, pero las de los ámbitos se resaltarán con más detalle en el siguiente nivel de análisis). A continuación sigue el resumen de los factores macro y micro con su explicación para la profesión de pedagogía. Se observa que a nivel macro hay mucho trabajo por hacer, desde la universidad, el propio mercado de trabajo e instituciones “varias” con relación directa con esta profesión. A nivel micro se señala que un entorno socio-familiar favorecedor es valioso y ciertas características de la persona son proclives para favorecer la inserción, así como para contribuir a la posterior trayectoria profesional.

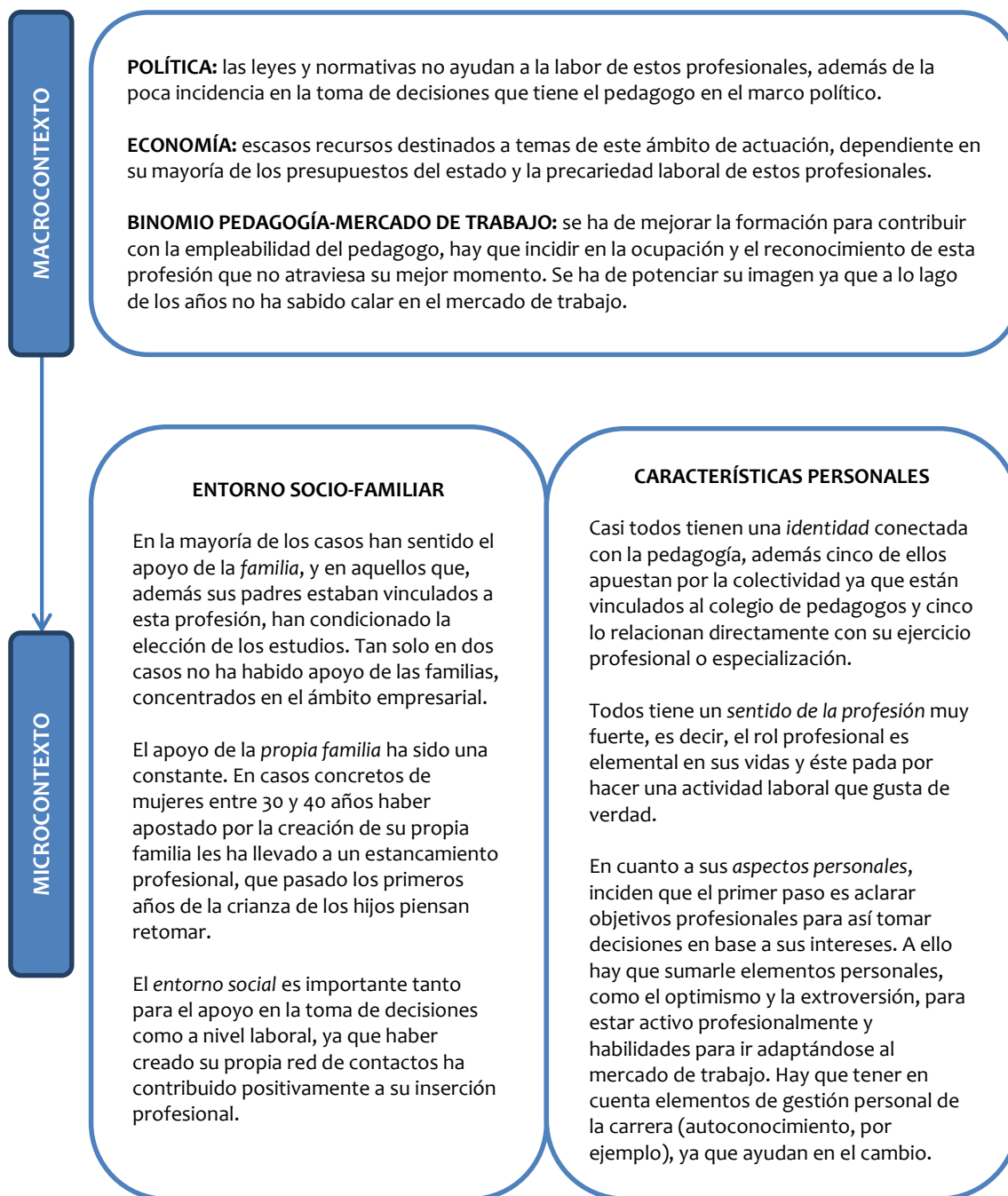


Figura 29. Incidencia de los aspectos contextuales y personales en la trayectoria profesional

## 6.4. Competencias para el desarrollo y la gestión de la carrera

En este apartado se ha realizado un análisis a partir de aquellas competencias de empleabilidad que han sido útiles para los entrevistados a lo largo de su trayectoria profesional, así como la percepción que tienen de las que se deben trabajar en la formación inicial para conseguir que el estudiante salga mejor preparado al mercado de trabajo, tras la formación de Pedagogía. Posteriormente se ha analizado las habilidades y competencias conectadas con la gestión de la carrera hallando qué elementos han sido fundamentales para la inserción de los entrevistados. Y por último, se ha reflexionado sobre qué elementos de la formación se deberían contemplar para contribuir desde la carrera en el desarrollo de la empleabilidad de futuros pedagogos. Por tanto, el análisis de este apartado se ha hecho desde tres ópticas, pero con un mismo foco: desgranar el concepto de empleabilidad, comprendiendo cómo se puede ayudar desde la formación a su implementación y perfeccionamiento.

A continuación se presenta un cuadro resumen especificando las categorías analizadas. Dialogando entre lo deductivo y lo inductivo y creando, por tanto, una relación entre las categorías estudiadas y el cómo se han ido concretando en el campo de estudio.

**Tabla 55: Matices de las categorías analizadas en el campo de estudio (III)**

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	CONCRECIÓN DE LA CATEGORÍA
<b>COMPETENCIAS DE EMPLEABILIDAD</b>	Competencia de empleabilidad	<p><b>Competencia específica:</b> “Ciertas competencias metodológicas”</p> <p><b>Competencia transversal:</b> “La capacidad de adaptación fundamental”</p>
<b>HABILIDADES Y COMPETENCIAS DE GESTIÓN DE LA CARRERA</b>	Elementos de gestión de la carrera	<p><b>Habilidades personales:</b> “Cuestiones personales como ser activo, tener interés, entre otras”</p> <p><b>Competencia transversal:</b> “Saber generar contactos e implicarte con la profesión”</p>
<b>ELEMENTOS DE MEJORA EN LA FORMACIÓN</b>	Conocimientos	<p><b>Teóricos:</b> “La formación se debe adaptar al mercado laboral actual”</p> <p><b>Prácticos:</b> “Las prácticas tienen que tener un sentido profesional real”</p>
	Formación en competencias	<p><b>Competencia específica:</b> “La carrera tiene que tener más contenido, un contenido útil”</p> <p><b>Competencia transversal:</b></p>

	“Hay que formar en competencias de manera gradual”
Orientación profesional	<b>Autogestión:</b> “Elementos que contribuyan a que la persona sea capaz de dirigir su camino”

#### 6.4.1. Competencias de empleabilidad

En un primer momento se les ha preguntado: “¿Qué competencias o elementos consideras que han sido clave para tu desarrollo profesional?” En cuanto a la **influencia de las competencias en el proceso del desarrollo de su propia carrera**, los participantes han señalado ideas en relación a las *competencias transversales* de la formación. Posteriormente se les ha realizado la misma pregunta pero poniendo **el foco en el estudiante que se debe formar como pedagogo**: “¿Qué competencias consideras que son clave para el desarrollo profesional del pedagogo?” Como era de esperar las competencias se repiten, y los entrevistados vuelven a señalar las transversales como fundamentales, asociadas a aquellas que les han ayudado a lo largo de su trayectoria. Por lo tanto y en aras de facilitar la lectura se presentan conjuntamente y únicamente se especifican aquellas donde ha habido disparidad de opiniones.

Las *competencias transversales* se exponen a partir de la clasificación que realiza la ANECA (2004a).

- Instrumentales: “Capacidad de comunicación oral y escrita” (siete entrevistados la han señalado) y la “Organización y Planificación” (cinco entrevistados han indicado su importancia). Un único entrevistado ha resaltado “Capacidad de análisis y síntesis” y dos de ellos “Comunicación en una lengua extranjera, inglés”. Ahora bien cuando se les ha preguntado sobre las competencias a fomentar en futuros graduados han marcado, además, “Resolución de problemas y toma de decisiones” (cuatro de ellos).
- Interpersonales: en este grupo la competencia que ha destacado es el “Trabajo en equipo” (señalada por diez participantes), seguida para siete de ellos de las “Habilidades sociales” y en concreto la empatía. En menor medida, cinco de los entrevistados han indicado “Capacidad crítica y autocrítica”, “Competencias de la inteligencia emocional” y “Reconocimiento y respeto a la diversidad”.
- Sistémicas: siete de los entrevistados han señalado “Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional” y cinco participantes “Adaptación a situaciones nuevas”. Dos entrevistados han remarcado “Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de la vida” y la “Creatividad”; y un único entrevistado “Iniciativa y espíritu emprendedor” y “Liderazgo”. Las últimas cuatro competencias no han sido señaladas en el momento que se les ha preguntado por las que deberían adquirir futuros pedagogos, centrando el interés en las dos primeras.

Considerando los años en el mercado de trabajo, los profesionales júnior han destacado: el compromiso y la responsabilidad laboral, el trabajo en equipo y la capacidad de comunicarse con los otros. Los profesionales entre once y quince años han incidido en las competencias propias de la inteligencia emocional. Y los profesionales séniores indican las competencias transversales relacionadas con las habilidades sociales y, en concreto, la empatía y la escucha activa. A lo largo de su trayectoria han ido cambiando, pero en el momento de la pregunta han sentido que éstas eran más relevantes.

#### 6.4.2. Habilidades y competencias de gestión de la carrera

A partir de la pregunta: “¿Qué **estrategias de inserción** has seguido para insertarte y mantenerte y/o progresar en el trabajo?”, se observa que las respuestas están condicionadas por la capacidad de gestión de la carrera de cada participante, donde los elementos señalados están en sintonía con los aspectos relevantes de los modelos de gestión de la carrera y con los elementos personales descritos en el apartado anterior, ya que las estrategias de inserción señaladas se vinculan a *aspectos personales* directamente. En este punto determinadas *competencias transversales* se ven reforzadas, relacionándolas con elementos de gestión personal de la carrera y haciendo de catalizadoras para contribuir con la empleabilidad.

Los entrevistados han resaltado que es fundamental como señala la cita siguiente “Autoconocerse, la naturalidad y la seguridad en ti mismo, en mi misma, a nivel profesional de hasta dónde puedo llegar, qué puedo hacer, o sea cuáles son mis límites” (E13; 5:67); catorce de los entrevistados señalan que haber perdido el miedo, ganado seguridad y conocer cuáles eran sus potencialidades ha sido un proceso determinante para apostar por ellos mismos en los procesos de inserción; “Capacidad de adaptación” (E9; 26:40), catorce de los participantes han indicado que a lo largo de la trayectoria profesional hay un proceso de adaptación constante, de saber encajar y ser flexible en los equipos de trabajo, además de esforzarte todos los días ante los retos profesionales para superarlos; ser capaz de crear redes de contactos, once de ellos señalan “Gracias a las personas que he tenido alrededor y por mi empeño” (E1; 27:40), remarcando las relaciones interpersonales y la capacidad de crear una red de contactos como elementos determinantes en la inserción; “Disponibilidad constante, sobre todo al inicio” (E12; 4:28), nueve de los participantes señalan que has de tener disponibilidad para generar oportunidades; y “Motivación y entusiasmo genuino hacia lo que hago que es contagioso” (E7; 24:46), nueve de los entrevistados han indicado que tener una actitud positiva hacia el trabajo es de mucha ayuda.

Todos son elementos intervinientes en los procesos de gestión de la carrera. Además hay dos competencias que se potencian desde esta perspectiva: la capacidad de adaptación y el compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional. Estas competencias están en sintonía directa con la perspectiva del *life design*, contribuyendo a la capacitación de la



persona para gestionar su carrera y potenciando su empleabilidad en última instancia. Se denota que es esencial activar los elementos de gestión de la carrera en periodos de transición, ya que los participantes los han vinculado a las estrategias de inserción seguida a lo largo de su carrera.

Considerando el tiempo en el mercado de trabajo, los profesionales júnior han señalado la actitud proactiva, los contactos personales e ir perdiendo el miedo, junto a la capacidad de esfuerzo e insistencia. Los profesionales entre once y quince años han incidido en la curiosidad, la disponibilidad y el afán por aprender continuamente. Y los séniores la capacidad de generar oportunidades a través de la decisión, la seguridad y la autodeterminación. A partir del tiempo en el mercado de trabajo consideran que estas estrategias van cambiando y que en cada época de la vida laboral unas son más relevantes que otras.

#### 6.4.3. Elementos de mejora en la formación para contribuir a la empleabilidad

Los participantes han reflexionado sobre el reto de potenciar la empleabilidad, indicando **qué cambios deberían introducirse en el grado**. Los cambios están relacionados con: a) *temas de la formación* (contenido y práctica); b) ciertas *competencias transversales* conectadas con la gestión de la carrera; y c) procesos de *orientación profesional* que contribuyan a la capacitación de la gestión de la carrera y, en última instancia, al desarrollo de la empleabilidad.

a) La primera idea que han vinculado los entrevistados con el proceso formativo ha sido ligada a las *prácticas* de la carrera, reflejando que éstas deben estar planificadas con un sentido profesional, apostando por una mayor cantidad de horas, posibilitando conocer más de un contexto de trabajo para así descubrir diferentes realidades, entre otras cuestiones. Para veinte de los participantes las prácticas son una manera de enseñar las posibilidades del contexto y un espacio para ir poniendo en práctica las competencias adquiridas en la carrera e ir haciendo que el estudiante poco a poco sea mejor profesional.

“Pues salir de las clases, básicamente salir de las aulas, es que si somos pedagogos estamos en un sistema formativo antipedagógico, o sea, si hablamos de la importancia de lo no formal, de la participación, de la experimentación, de no sé qué rollos, de las prácticas y tal y luego qué tipo de formación ofrece esa carrera, hay que mirar eso” (E1; 27:35).

“Pedagogía es un abanico, que te enseñen todas las posibilidades y después decidir hacia donde tiro. Poder tener más estructuradas las

vías en tercero y cuarto, ver posibles caminos y que haya un acompañamiento, y para ello las prácticas son fundamentales” (E15; 7:36).

“Tendría que ser obligado hacer más de unas prácticas, en entornos distintos, para así conocer más campos” (E19; 11:49).

“Está mal relacionado lo que es universidad con los trabajos, tendría que haber más contacto, tendría que haber más posibilidades, no sé, las prácticas tendría que ser quizás más amplia, mostrar más la amplitud de miras que te da la profesión desde la pedagogía aplicadas desde la realidad porque si no, no tiene sentido” (E10; 28:38).

Señalan, además, que la carrera debe posibilitar una mayor conciencia del valor de la pedagogía en la sociedad, haciendo que la formación sea de exigencia y calidad. Diez entrevistados han remarcado la necesidad de realzar esta formación, incidiendo en el reconocimiento y valor de esta profesión. Además la formación se debe adaptar a las exigencias actuales y por ello las *competencias específicas* que deben ser aprendidas han de adecuarse a las nuevas realidades; lo han remarcado la mitad de los participantes.

“El nivel de exigencia en la formación de pedagogía debe ser alto, vale, el nivel de excelencia y creo que con los años ha bajado” (E9; 26:59).

“Trabajar módulos de emprendeduría porque yo creo que la sociedad va a eso, saber vender lo que tú sabes hacer, sea porque lo vendas a vender con tu negocio propio o sea porque vas a una entrevista de trabajo y venderte tú” (E18; 10:43).

“Tienes que saber investigar, trabajar asignaturas de metodología” (E12; 4:39).

“Trabajar diagnóstico pedagógico aunque sea por encima, que tener una visión como del propio proceso de aprendizaje, como se aprende, como se enseña, tener una visión, clara” (E9; 26:56).

b) Se han de potenciar ciertas *competencias transversales* clave para la empleabilidad que desemboquen en procesos de gestión personal de la carrera. El estudiante debe conectar las competencias con ciertas características personales y procesarlas desde un marco de gestión de la carrera, posibilitándole en última instancia mayores índices de empleabilidad. Por tanto es recomendable enseñar itinerarios profesionales (ocho

entrevistados) para hacerles conocedores de las posibilidades de la profesión y empezar a construir su perfil profesional.

“Ver diferentes ámbitos y que a partir de ahí puedan empezar a construir lo que es el perfil como estudiante, como pedagogos digamos, ya basándose en las optativas. Pero remarco la idea de los itinerarios profesionales” (E4; 21:42).

Mejorar elementos formativos actualizándolos a las necesidades de la profesión (siete entrevistados), donde el elemento a trabajar sean competencias transversales que contribuyan a la empleabilidad del estudiante.

“Debe existir un estudio competencial gradual de las posibilidades de promoción profesional ya sea desde la aplicación de estudios de casos en el aula, ya sea desde el aprendizaje basado en problemas reales en el aula, o sea, pequeñas inserciones que vayan haciendo que el ejercicio profesional generalmente sea muy aplicable y muy permeable y flexible” (E20; 13:38).

“Yo he estado en la universidad, te hacen hacer trabajos en grupo, pero mira, te repartes el trabajo, cada uno tiene su parte y que hay poco de trabajo realmente en equipo y que después la vida te exige realmente trabajar en equipo, aprender esto (...) conocer que parte del puzzle pongo yo para que el otro pueda poner la suya” (E10; 28:37).

Y trabajar desde un sentido de implicación y conexión con la profesión implicando al propio estudiante (seis de los entrevistados), reforzando la imagen de estos profesionales.

“Debe entrar en el mundo laboral, haciendo voluntariado, trabajando gratis, da igual, desde que está estudiando. Tiene que aprender, tiene que formarse, tiene que tocar la profesión, que desde la carrera no se toca la profesión. Debe implicarse desde el inicio con esta profesión, entiendo su valor, y conectando tu imagen con la del pedagogo” (E23; 16:49).

c) Cuestiones ligadas a la *orientación profesional*, donde una vez se les haya enseñado itinerarios laborales que posibilita esta profesión, conectado con el mundo profesional a partir de las prácticas, se les brinde espacios donde trabajar estrategias de inserción. Para doce de los entrevistados estas estrategias deben contribuir a la autogestión de la trayectoria profesional y que deben ser trabajadas en la formación inicial.

“Por qué no creemos en el alumnado, es un manera de estimularles la parte del marketing, el cómo te vendes, el cómo llamas a una puerta, aunque esté protegido por detrás, esto, yo creo que esto estimularía mucho la competencia de empleabilidad, luego las simulaciones, yo creo que todo lo que son las técnicas simuladas, no los *roll-player* que también, pero no, ha métodos de simulación que yo creo que aplicados y que de evaluación de competencias que aplicados a la empleabilidad de un pedagogo o de quien sea, sería muy constructiva, porque todos sabemos que cuando nos toca actuar y poner en juego las habilidades a la hora de pasar una entrevista de selección, a la hora de trabajar, no es lo mismo si estás observado, si tú sabes que estás siendo evaluado y te ponen en juego o no, hay métodos, y la simulación en este sentido” (E13; 5:91).

“No podemos generar estudiantes pasivos, sino activos, que antes de acabar ya se espabilen y ya tengan salidas profesionales y sepan que quieren hacer si trabajar o seguir formándose con una actitud más proactiva, más de emprendeduría, más de generar crecimiento profesional” (E20; 13:41).

Estos elementos pasan por ayudar al estudiante en la construcción de su autoconocimiento para ir adecuando intereses y posibilidades profesionales (doce entrevistados). Es por tanto un trabajo gradual donde se enseñe el sentido de la profesión, la implicación y el valor que para ellos va a tener el rol del trabajo y la importancia de descubrir su identidad profesional. Más de la mitad de los participantes señalan que es un proceso con el que conectar su crecimiento personal con su crecimiento profesional.

“Autoconstrucción en base a una visión flexible sobre la necesidad de no parar de aprender y sobre la valentía de enfrentarse a entornos aparentemente desconocidos en los cuales se te reta a abordar una visión diferente sobre las cosas” (E1; 27:37).

“Cosas que te aporten autoconocimiento, hoy día hay muchas técnicas y creo que se puede hacer preventivamente” (E12; 4:37).

“Trabajar un estilo personal y sus cualidades que tienen que ver mucho con la gestión emocional, con dificultades de comunicación, de resolución de conflictos, y creo que falta todo un trabajo de gestión más de lo emocional en los inicios” (E22; 15:50).

Por último, hay que destacar una cuestión que cinco de los entrevistados han indicado y a la cual le han dado valor explícito: al margen de la formación está la vocación de la persona, esencial en este tipo de profesiones; y eso no se enseña, se tiene o no se tiene.

“Si no hay un don en la persona por mucha pedagogía o por mucha formación que hayas recibido no vas a poder hacer nada” (E16; 8:43).

Para resumir esta tercera parte, a continuación se presentan las relaciones creadas tras el análisis de las entrevistas entre las categorías estudiadas. En un primer nivel los participantes han señalado las competencias transversales directamente relacionadas con el desarrollo de la empleabilidad; ahora bien han resaltado que formar en competencias de manera aislada sin una visión de conjunto no es efectivo para el aprendizaje. Éstas deben, en un segundo nivel, estar conectadas con procesos de gestión de la carrera en que la persona sea consciente del proceso de enriquecimiento personal y profesional que ha de seguir para contribuir, en última instancia, a la empleabilidad.

En el proceso de gestión de la carrera es recomendable trabajar ciertas habilidades personales (motivación, intereses, actitud proactiva, entre otros) para esclarecer su camino profesional. En mitad del proceso aparecen dos competencias que hacen de catalizadoras entre la formación en competencias transversales y la gestión de la carrera, necesarias para conducir a la empleabilidad: la capacidad de adaptación (la persona debe entender que en el nuevo paradigma del trabajo sólo afrontando retos con decisión y ganas, y teniendo un actitud abierta a los cambios va a poder no sólo entrar en el mercado de trabajo sino quedarse en él), unido a un trabajo de identidad profesional (vincular la carrera con la persona a partir de procesos de autoconocimiento, con la capacidad de vislumbrar las posibilidades de inserción de la profesión, de implicarse en el reconocimiento y valor de la carrea en la sociedad y en última instancia, tomar decisiones acordes con sus intereses y motivaciones; van a ser las garantías de éxito para poder gestar una trayectoria profesional como la de los entrevistados en este trabajo). Por tanto conviene desarrollar las competencias transversales en un primer momento. Pero se ha de ir un paso más allá y vincular esta formación a procesos de gestión de la carrera, para conseguir que la persona se sienta más empleable.

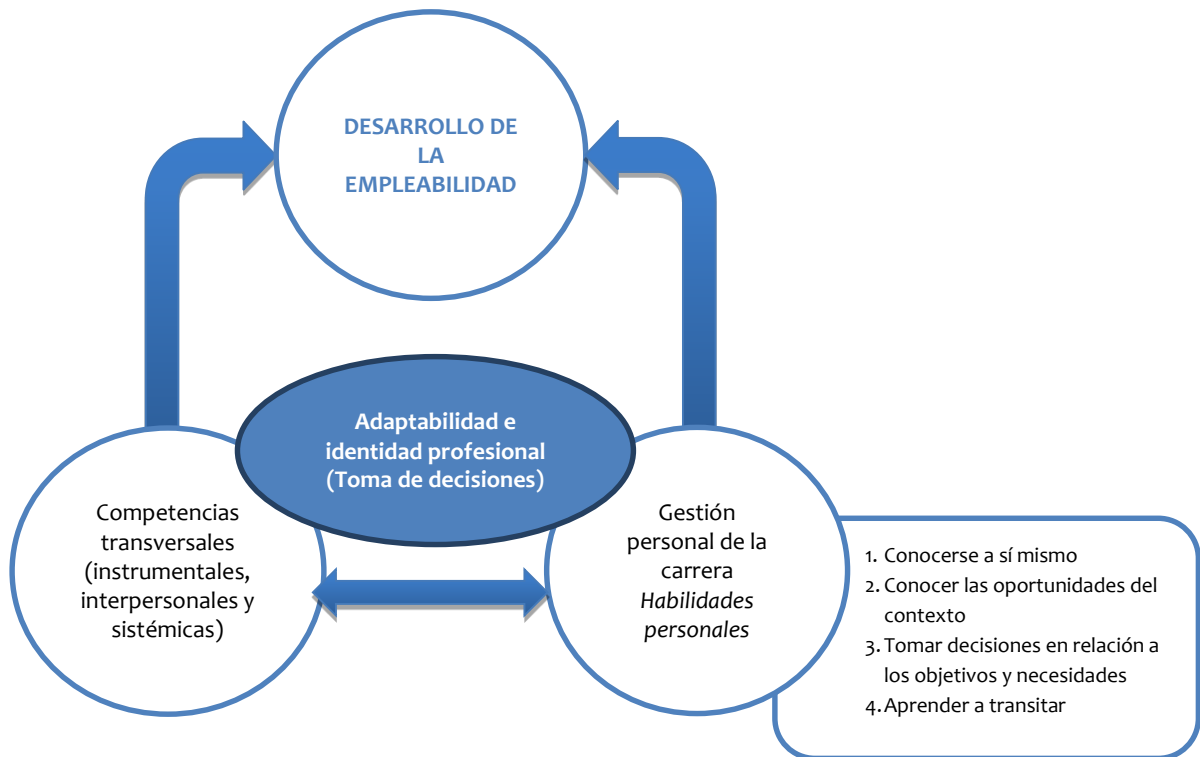


Figura 30. Elementos de gestión de la carrera para el desarrollo de la empleabilidad

## 6.5. El análisis de la trayectoria en el ámbito educativo

Los entrevistados que trabajan en este ámbito (un total de ocho participantes) se dedican a tareas de enseñanza y formación en el contexto de la docencia reglada (especial, secundaria o universidad) o tareas de orientación.

### 6.5.1. Elementos que configuran las trayectorias académicas y profesionales

Las personas que se trabajan en este ámbito, en el momento de elegir la profesión, han estado condicionados por ese desarrollo posterior relacionado con la docencia. Muchas de ellas ya venían de cursar Magisterio y Pedagogía ha sido una segunda carrera (cuatro de los ocho participantes).

“Para complementar la formación de magisterio. Yo hice magisterio por educación especial y empecé a trabajar en el 89 pero cuando empecé a trabajar vi que con la carrera no había tenido suficiente,

me faltaban herramientas y ahí decidí, pues complementar la formación y ahí fue cuando empecé a hacer pedagogía” (E11; 3:1).

O tenían la influencia directa al estar relacionados con maestros y maestras de su entorno más próximo (tres de los ocho participantes).

“Yo creo que influyó muchos mis dos padres porque mis padres son maestros los dos, vale, entonces el mundo de la educación siempre me ha tirado mucho, pero magisterio tampoco quería hacer porque me daba como un poco de miedo, pero algo relacionado con la educación sí y escogí pedagogía” (E14; 6:1).

Tan solo un caso entró en la carrera sin motivo alguno ya que la eligió en séptima opción de estudios (su itinerario era de ciencias hasta ese momento).

Y en el momento de la elección generalmente estaban más informados sobre la carrera. Tenían mayor *conocimiento* previo de esta formación que en el resto de ámbitos; ahora bien, su conocimiento estaba ligado a temas educativos, incluso la persona descrita anteriormente sin un motivo aparente por esta formación, en el momento del acceso indagó que salidas le posibilitaba esta formación y acabó cursándola porque podía acceder al ámbito educativo aunque no fuera el estrictamente formal.

“Si, me acuerdo que compraba alguna revista, había leído libros sobre alguna cosa teórica, conocía alguna corriente pedagógica, bueno, era un campo de conocimiento por el que tenía interés, me gustaba” (E9; 26:3).

Este periodo les ayudó para su construcción como profesionales de la pedagogía, resaltando el valor de los aspectos formativos. Además, todos menos uno ponen el foco de atención en el profesorado.

“Me gustó mucho las primeras prácticas que se hicieron que era más de tipo, sino recuerdo mal la sombra del pedagogo que te explicaban los diferentes ámbitos, porque estás en el primer año y ves que la pedagogía es más que una escuela” (E2; 12:4).

Dentro de este ámbito educativo se puede señalar que aquellos que ya estaban trabajando, en este caso maestros, son los que recuerdan inicialmente una mayor conexión universidad-trabajo ya que pudieron ir poniendo en práctica todo lo aprendido a lo largo de su formación en el contexto aula. Y este recuerdo lo han marcado los cuatro participantes en cuestión y de manera positiva; ahora bien, el sentimiento no fue unitario, ya que dependiendo del centro donde ejercían, su poder de actuación para implementar lo aprendido fue mayor o menor y eso les condicionó.

En este grupo aparecen el mayor número de trayectorias lineales (seis de ocho entrevistados). Son los que tuvieron más claro su motivo de elección de los estudios y su conexión con el campo educativo y su proyección laboral ya estaba creada antes de entrar en la carrera. Su trayectoria ha estado condicionada por la claridad en su objetivo profesional desde sus inicios.

“Bastante continuada, he trabajado en otras cosas que no tenía nada que ver con dar clases, pero una vez que empiezo carrera es cuando soy profesora a tiempo parcial y luego total” (E25; 18:11).

### 6.5.2. Elementos de mejora en la formación para contribuir a la empleabilidad

En cuanto a los factores que condicionan la labor profesional, a nivel **macro**, la influencia *política* es directa. Más de la mitad de los entrevistados inciden en que las normativas y las leyes educativas condicionan su trabajo diario, dificultando su labor.

“El factor político es clave en el sentido que cada vez que hay un gobierno nuevo se cambia la ley de educación, eso para empezar y creo que no puede ser así, no beneficia” (E8; 25:28).

Entrando en la casuística del *binomio pedagogía-mercado de trabajo*, en concreto, estos profesionales han incidido en que las posibilidades de **ocupación** de este contexto se han ido cerrando, y así lo remarcan cinco participantes. Además la arbitrariedad en las contrataciones según sus expresiones hace que las posibilidades de inserción en este campo no queden claras y sean difusas, ya que por ejemplo en ciertos colegios privados y concertados se contratan pedagogos.

“Tenemos un campo difuso, por ejemplo también hay en la USEE, o está la psicopedagogía, pero es un campo que no queda claro. A veces en la concertada se entra y en la pública no, es como si no estuviera bien regulado, hay cosas que reflexionar y trabajar. Tendría que replantearse, qué ocupamos aquí. En el campo que yo me muevo, educativo, es totalmente contrario que siendo especialista de la educación no tenga cabida en la escuela, el pedagogo es como si fuera o por lo menos hasta ahora es como si fuera la mente pensante de la educación pero a mí me gustaría saber cuántos pedagogos han pisado un colegio que para mí es que es importantísimo” (E11; 3:41).

Además, señalan la complejidad en cuanto a la “proliferación de titulaciones” sin una vinculación al mercado de trabajo y, en concreto, casi la totalidad de entrevistados han



indicado que el pedagogo desaparecerá de centros educativos a nivel de infantil, primaria o especial.

“Entré en el 2008 porque hicieron el plan, la ley esa de la sexta hora y supongo que se quedaron sin substitutos para rellenar esos huecos en los centros públicos, entonces, permitieron temporalmente que pedagogos y otros licenciados que a lo mejor no tenían nada que ver con la educación pudieran hacer clases en primaria, entonces yo entré en ese momento donde los pedagogos podíamos hacer clase en primaria y como mi contrato no ha variado, al revés, ha aumentado horas, no se ha restringido el contrato, sigo con el mismo hasta que las personas a las que substituyo, bueno que hacen reducción de jornada vuelvan a hacer la jornada entera. Podría hacer de auxiliar, siendo pedagoga, porque aquí tenemos educadores auxiliares que hacen clase pero más como refuerzo” (E14; 6:19).

Seis de los participantes inciden en que no es una figura reconocida y, en concreto, en el contexto educativo los profesionales no han sabido posicionarse. Todo ello sumado a la imagen negativa que expresan que se ha dado en el campo educativo.

“El reconocimiento social de esta figura flaquea y quizás por culpa de factores externos pero también internos, y aquí, quizás tenemos todos tenemos culpa, pero un reconocimiento social de la figura del pedagogo con lo que conlleva, ayudaría, quizás a un mejor desarrollo” (E8; 25:34).

En este ámbito, la presencia de “modelos” de su entorno vinculados con el sector ha sido un factor esencial: un motor en su carrera. Previamente se ha explicitado que dentro de los motivos de la elección estaba la motivación propiciada por profesionales de la educación próximos. Los tres entrevistados que indicaron que el motivo de elección de estudios estaba relacionado con el **contexto familiar**, señalan que el origen familiar fue decisivo en su elección y determinante para su progreso profesional como pedagogos. Además, dos participantes han indicado que el apoyo de la familia en sus decisiones fue importante.

“Muy importante, si, es el previo (...) mi bisabuela era profesora, bueno, según mi padre era inspectora de educación, mi abuelo era profesor universitario y bueno eso influye” (E9; 26:24).

En relación a las **características personales**, hay variedad de opiniones en cuanto a la *identidad* que tienen como profesionales. Algunos de los entrevistados son maestros y pedagogos y en este caso haber realizado esta formación les ha posibilitado herramientas

que no tenían y valoran positivamente la formación pero su *sentido profesional* está arraigado a la docencia (dos de los participantes) y Pedagogía ha sido una especialización para ellos.

“Yo soy tutora, maestra, entonces la pedagogía para mi es importante, pero mi primer posicionamiento es el de maestra y mi identidad pasa por ahí” (E11; 3:41).

El resto de casos, en que su incidencia en el ámbito educativo pasa por ocupar cargos más allá de la docencia de aula, la siguiente reflexión resume a la perfección las opiniones expresadas:

“Si y si, y pienso, bueno me está llegando tarde y decir ahora, por fin, empiezo a encontrar el perfil o el ámbito reconocido, ha costado muchos años realmente poder ser reconocidos como pedagogos porque hasta ahora era un campo difícil y muy limitado de trabajo” (E9; 26:26).

### 6.5.3. Elementos de mejora en la formación para contribuir a la empleabilidad

En cuanto a la **influencia de las competencias en el proceso del desarrollo de su propia carrera**, los participantes han señalado tres *competencias transversales*: compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional (seis de los entrevistados), habilidades sociales y en concreto la empatía (cinco participantes) y adaptabilidad (en concreto los dos profesionales entre once y quince años de trayectoria laboral). En cuanto a las competencias que se deben trabajar con futuro pedagogos han vuelto a remarcar la capacidad de adaptación y la identidad profesional (cuatro de los participantes).

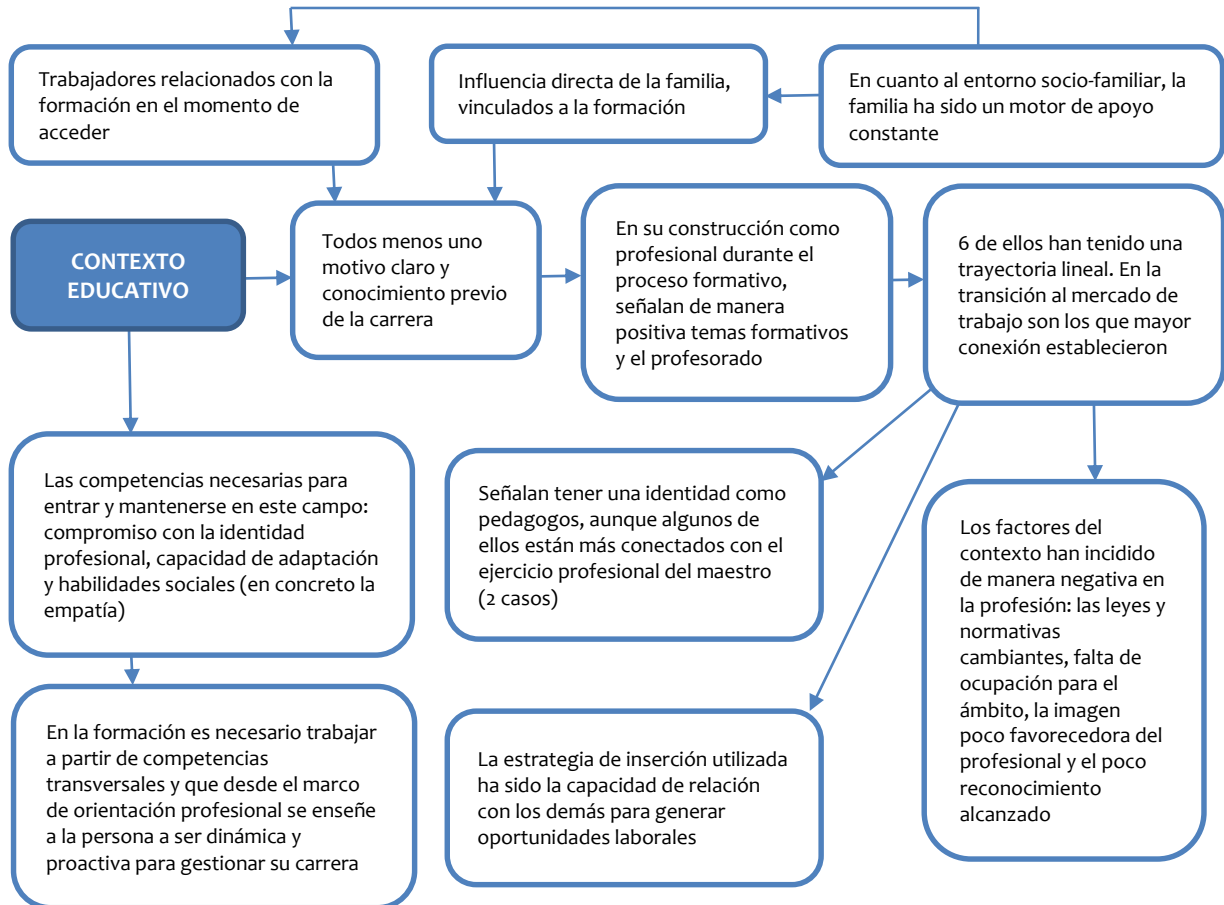
Y en términos de *estrategias de inserción* vinculadas a elementos de gestión de la carrera, aparece la capacidad de relación, es decir, contar con habilidad social para generar oportunidades laborales, así lo señalan siete de los entrevistados.

En cuanto al desarrollo profesional de futuros pedagogos inciden en la capacidad de iniciativa y emprendeduría como *elementos indispensables para potenciar la empleabilidad*. Estos elementos lo han marcado seis de los entrevistados. Por tanto, señalan ciertas competencias transversales.

Además, en cuanto a los *elementos de autogestión* de la carrera inciden en formar estudiantes dinámicos y proactivos, cualidades que van a contribuir a que continúen gestionando su carrera a lo largo de la vida. Así lo resaltan seis entrevistados, para los que el marco para

fomentar dichos elementos pasa por una adecuada orientación profesional durante la formación.

A continuación se presenta un gráfico resumen que establece las relaciones de análisis que aparecen para este contexto de trabajo en concreto.



**Figura 31. Relación establecida de las categorías para los profesionales del contexto educativo**

## 6.6. El análisis de la trayectoria en el ámbito socio-comunitario

Los entrevistados que trabajan en este ámbito (diez del total de participantes) se dedican a tareas diversas, ya que éste abarca una amplia gama de subámbitos laborales. Los participantes pertenecen al campo de la mediación, la orientación, la salud, la formación, la cooperación, al entorno socioeducativo y la promoción económica.

### 6.6.1. Elementos que configuran las trayectorias académicas y profesionales

En este caso las personas escogieron pedagogía, por motivos diversos y no siguen un patrón común relacionado directamente con el primer análisis. Siete participantes tuvieron la decisión clara ya fuera porque les interesaba el tema educativo o porque venían de otras formaciones universitarias relacionadas con el ámbito social (tres de estos siete) y querían más formación. Tres de ellos entraron en esta carrera por casualidad (dos por no poder acceder a otra formación y uno por azar). A nivel de conocimiento previo, siete de los diez participantes han reflejado un *desconocimiento* de la carrera.

“No conocía nada, no sabía lo que era ni cuando la elegí, imagínate. Bueno, más o menos la pedagogía sabes lo que es pero no sabes dónde puede haber un pedagogo, vamos no sabía las salidas, no sabías donde podían trabajar. En esa época me gustaba trabajar en guarderías pero no sabía la figura profesional del pedagogo donde podía estar, ni ámbito, ni nada” (E4; 21:2).

En relación a la construcción que realizaron, en un primer momento, de su profesión, la *imagen* que empezaron a visualizar del pedagogo para seis de ellos fue parcial porque estaba conectada a su ámbito de interés, en este caso el contexto social, y únicamente dos señalan haber construido una imagen más global de este profesional.

“Yo siempre me he enfocado a mi línea que era una pedagogía más social y no tan escolar y entonces entré en mi itinerario en las optativas, en los conocimientos que ya había, a lo mejor una asignatura de evaluación que no era ni chicha ni limonada y yo lo enfocaba más para la parte más social, es decir, mi interés iba más dirigido hacia una línea y yo profundicé más sobre esta línea más social” (E6; 23:3).

Los *aspectos* más relevantes que contribuyeron a su construcción profesional pasan por aspectos significativos de la formación para siete de los participantes y en cuanto a las características del profesorado, han señalado tanto elementos a favor (cuatro de ellos) como en contra (cuatro de ellos).

“Yo recuerdo gratamente, bueno a nivel de contenido y las materias, sobre todo las del área de psicología” (E4; 21:4).

“Bueno alguna profesora como XXX que era una provocadora nata en las clases y a mí me sirvió, realmente me provocó y me hizo actuar” (E13; 5:8).

“Es muy importante la figura del profesor, como él se vincula en los estudios, con el grado, como él se vincula a sus alumnos y les acompaña, ese ejemplo vale, muchas veces mucho más que todas las clases teóricas juntas que podamos hacer y yo eso no lo recuerdo. No tengo el recuerdo de un vínculo con el profesor, al contrario” (E22; 15:41).

Los profesionales séniores valoran positivamente la especialización que les permitió la formación inicial en sus dos últimos años de carrera. Han remarcado la relevancia de la formación más técnica en un primer momento y, al final, la orientación hacia un itinerario más específico.

“Los primeros años es un poco de todo para sentar una base y dos últimos yo creo que te orientan (...) son fundamentales” (E4; 21:5).

La oportunidad laboral y su evolución como profesionales ha estado ligada a dos elementos imprescindibles: la capacidad de tomar decisiones laborales acordes a sus intereses profesionales para definirse en el campo profesional (seis de los entrevistados) y la formación continuada como facilitadora de la especialización dentro del sector escogido (cinco de los entrevistados). Elementos que les han definido en un campo concreto de actuación y les ha permitido el ascenso laboral en el mismo. Como se apuntó en el capítulo metodológico, han sido de los más constantes en su ámbito desde el inicio. Aunque son el grupo que concentra mayor número de trayectorias no lineales con cambios de trabajos de diferente índole, siempre han estado conectados al mismo ámbito (cinco de los diez entrevistados), han necesitado un tiempo para ir definiéndose en el campo de actuación.

“El trabajo personal de cómo planificar objetivos profesionales, cómo hacer ser más eficaz a la hora de buscar trabajo y cuestiones más prácticas del desarrollo personal aplicado al desarrollo profesional” (E7; 24:27).

“Y como trayectoria de futuro, me dedicaré más a la mediación que no a lo que es pedagoga en un equipo técnico de un centro de acogida (...) la especialización en mi campo ha sido importante para ir definiendo el perfil” (E10; 28:14).

El amplio abanico de posibilidades de esta carrera se abre nuevamente en este ámbito, ya que es el que más disparidad de salidas presenta y la *formación continuada* ha sido importante, en un sentido concreto de especialización. Para ocho de ellos la formación continuada ha sido una necesidad interna (sentida en un primer momento y después aprovechada en el campo profesional) y, únicamente para dos, externa, a partir de la necesidad del puesto.

“Luego me he especializado en derechos humanos y me especializado en gestión de proyectos de cooperación internacional, o sea tengo un postgrado y tengo cursos posteriores que también me han ayudado a abrirme puertas en el sector donde me muevo” (E7; 24:15).

### 6.6.2. Aspectos contextuales y personales que intervienen en el desarrollo profesional

Los participantes han señalado la importancia de ciertos *factores políticos* en el sector del ejercicio profesional (seis de los entrevistados) desde la perspectiva del **macrocontexto**. Esta incidencia está más ligada al momento social en el que se vive y a como desde la política se ayuda o no para que los profesionales del ámbito social puedan desarrollar su trabajo.

“Tenemos un escenario social muy muy, por mala suerte, desfavorecido y esto qué nos indica pues que nos tenemos que adaptar a él a este nuevo escenario y yo creo que las leyes y la política que tenemos no nos ayuda a adaptarnos a este escenario y entonces claro que influencia por mala suerte pero influencia demasiado de lo que tendría que influenciar y lo que tendría que hacer es ayudar y no ayuda” (E26; 19:28).

Esta circunstancia está relacionada con el *factor económico* para cuatro de los participantes, ya que en el momento actual la falta de recursos condiciona, en este caso, una profesión como la pedagogía. Para este ámbito la situación actual no propicia oportunidades o, si lo hace, son escasas.

“Estamos en un momento delicado porque cuando no hay recursos las cosas consideradas no porque lo sean, sino porque son consideradas como desprendibles, no sé cómo decirlo, prescindibles, sufren” (E18; 10:34).

Además, inciden que en este ámbito hay un problema derivado del *binomio pedagogía-mercado de trabajo*. Hay que actuar ya que el desconocimiento de la profesión hace que no se generen desde la sociedad, puestos de trabajo para el pedagogo. Esta reflexión la hacen ocho de los entrevistados.

“Saber que puedes hacer te posibilitará que puedes elegir, primero has de conocer que puedes hacer en donde tú te mueves. Evidentemente si estás viviendo aquí hay unas posibilidades, si estás viviendo en marruecos son otras, y si estás viviendo en Houston es otras, el contexto influye mucho y por tanto tendría que conocerlo.

Los pedagogos que salen ahora tendrían que conocer muy bien en el contexto para tomar las decisiones para donde va” (E10; 28:39).

En cuanto al **entorno socio-familiar**, en este caso, la ayuda de la *familia* no aparece en el momento de la elección inicial hacia los estudios sino en el apoyo constante, sin incidir en sus decisiones. Ha sido esencial para estos profesionales contar con el respaldo de su familia, y así lo dicen seis entrevistados.

“La familia extensa también, lo ven más bien que mal, no he encontrado barreras, ni frenos en ese sentido” (E6; 23:19).

Además, la *familia propia* ha tenido parte activa en el apoyo de la trayectoria profesional, para cinco participantes.

“Por suerte mi pareja me da apoyo implícito y explícito en el trayecto profesional que hago sino tuviera este apoyo, seguramente me hubiera quedado en un trabajo más fijo” (E6; 23:18).

El *entorno social* también ha sido un referente en muchos momentos, para cinco participantes. Y en este sentido cultivar la red de contactos es muy interesante.

“Tengo una red de colegas profesionales que en todo momento sabemos que estamos ahí, esto es genial, igual que sucede con los amigos que me dedico a cultivarlos en la medida que puedo... es muy importante” (E13; 5:37).

En cuanto a las **características personales**, su *identidad* profesional, en muchos casos pasa por ser pedagogos como expresa la siguiente cita. Se encuentran en este ámbito personas con una fuerte conexión con la pedagogía. Además tres de ellas están muy conectadas con el colegio de pedagogos y tienen un sentimiento colectivo de identidad profesional.

“Orgullo total, yo orgullo. A mí me dicen tu que has estudiado yo pedagogía, súper útil” (E22; 15:25).

Lo que ocurre es que tres de los nueve entrevistados resaltan que su especialización marca su arraigo en su trayectoria. Su identidad, en última instancia, se solidifica en el subámbito ya que el ejercicio profesional es quien posibilita ese arraigo a la profesión.

“Yo me identifico como pedagoga, como desarrolladora, bueno, no sé, como pedagoga orientadora profesional es como me siento más cómoda a la hora de definirme” (E13; 5:44).

Nueve de estos profesionales tienen un *sentido* de la carrera profesional muy profundo. Trabajar en lo que han querido ha sido básico, determinante, importantísimo y así han dejado constancia con sus reflexiones. Satisfacer sus intereses profesionales ha sido el elemento que les ha activado a lo largo de su desarrollo laboral y en este sentido la inquietud y los retos a lo largo de su vida han sido cualidades personales para perseverar en sus ilusiones. Por lo tanto la extroversión y el optimismo en este punto han ayudado a estos profesionales.

“Este año estoy muy contento, el año pasado estaba un poco más, uf, no estoy avanzando en la dirección que quiero (...) pero por fin sí. Es importante el optimismo” (E6; 23:16).

“Trabajo porque creo en lo que hago, me he esforzado y me he sacrificado tanto porque creo en lo que hago y es lo que he querido hacer hasta ahora (...) desarrollarse personalmente para ser capaz de ir progresando en la trayectoria profesional” (E7; 24:33).

### 6.6.3. Competencias para el desarrollo y la gestión de la carrera

En cuanto a las competencias para gestionar su carrera, en este caso concreto, los entrevistados han marcado *competencias específicas* vinculadas a su ocupación: “Capacidad de diagnóstico” para tres entrevistados y en la casuística de la persona inserta en el campo de la cooperación internacional, la capacidad de investigación, la planificación estratégica, la negociación y la capacidad de análisis han sido esenciales.

Dentro de las *competencias transversales* cinco de ellos señalan el trabajo en equipo y la capacidad de liderarlos y la comunicación verbal y no verbal. Cuando se les ha preguntado por aquellas que se deben incluir en la formación, además de la comunicación resaltan la adaptación a los cambios.

Dentro de las *estrategias de inserción* han señalado elementos de interés por la profesión (capacidad para seguir aprendiendo y conocer las actualidades de su campo de trabajo), la capacidad de relación con los demás, tener una actitud proactiva, seguridad y reconocer en lo que destacabas (autoconocimiento). Estos son elementos indicados por ocho de los participantes.

Para contribuir a la *mejora de la empleabilidad* de futuros pedagogos hay ciertos elementos que tienen ser trabajados en el grado, por un lado, para cuatro de ellos itinerarios laborales con contenido actualizado; y por otro, seis indican más prácticas para conocer las posibilidades reales de inserción en los itinerarios establecidos. Centran su atención en temas de conocimiento de la profesión, tanto a nivel teórico como práctico.

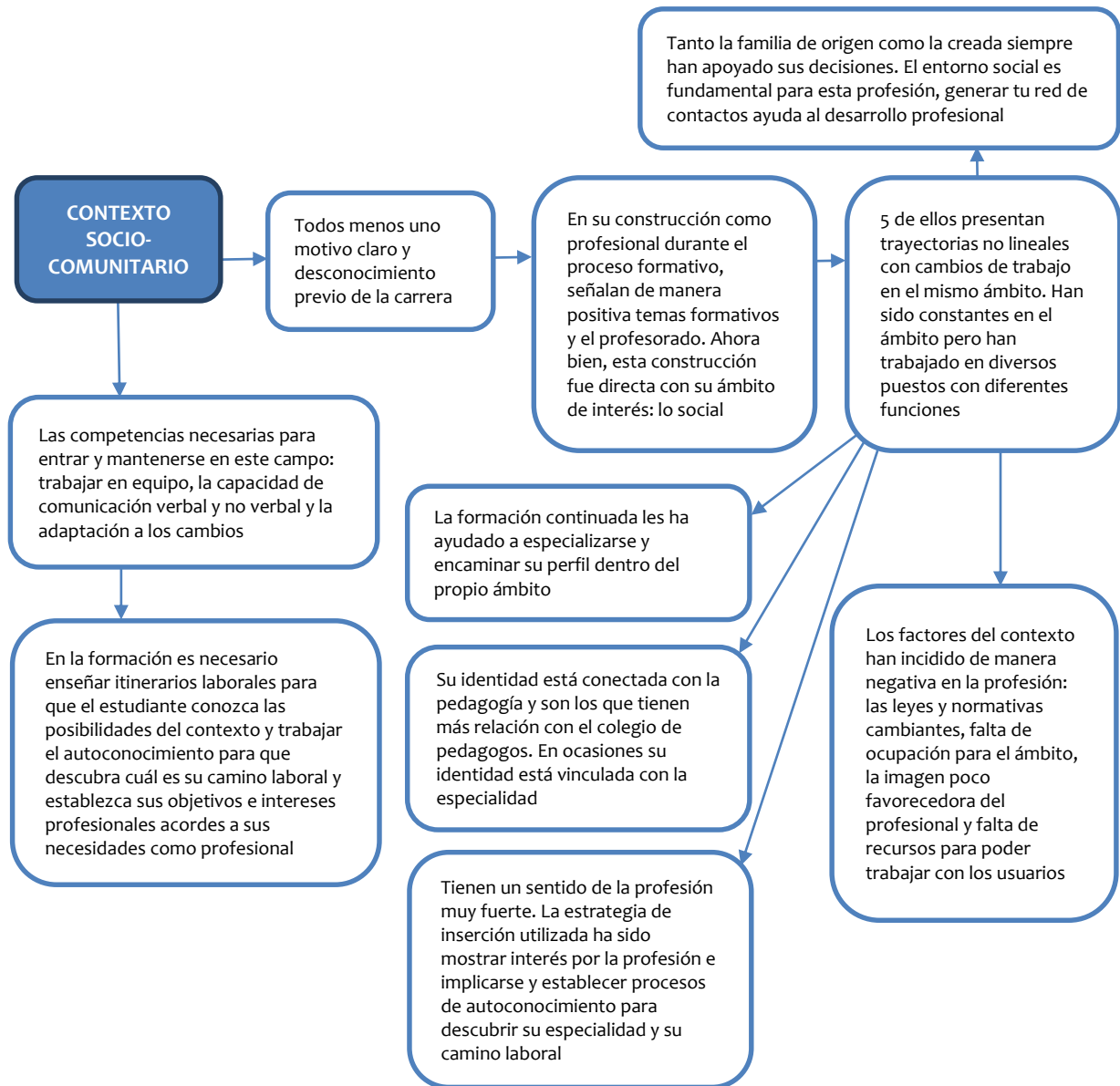


“El tema de las prácticas, la aplicación práctica en diferentes ámbitos” (E24; 17:47).

Además, desde una perspectiva de *gestión de la carrera* ocho entrevistados han indicado que hay que trabajar más en sintonía del autoconocimiento para que cada persona reconozca sus potencialidades, ayudándoles en la inserción. Expresan que una manera de introducir en el currículo este elemento puede ser a través de módulos de orientación profesional.

“Trabajar la escucha, la iniciativa, la motivación, el intentar ser una esponja, el estar escuchando y recibiendo, y dando, por ejemplo, si lo que me has dicho está bien pero y sí, y si hacemos esto otro, la adaptación, formarse continuamente, aprovechar el espacio de trabajo para darte a conocer aunque no sea exactamente de lo tuyo, el boca a oreja, el poder darte a conocer para que te informen de posibles ofertas, relacionarte con personas ejemplos dentro del ámbito que te gustaría trabajar, empezar a moverte, experiencias, voy a sentir prácticas y experiencias al respecto, no apalancarse, es eso, estar siempre ahí” (E24; 17:50).

A continuación se presenta un gráfico resumen estableciendo los resultados de las relaciones de análisis para este contexto de trabajo en concreto.



**Figura 32. Relación establecida de las categorías para los profesionales del contexto socio-comunitario**

## 6.7. El análisis de la trayectoria en el ámbito empresarial

Los ocho entrevistados que trabajan en este ámbito realizan tareas de formación, asesoramiento y consultoría en organizaciones. Para algunos de ellos estas tareas están vinculadas directamente a las posibilidades de las nuevas tecnologías para este campo profesional.

### 6.7.1. Elementos que configuran las trayectorias académicas y profesionales

De las ocho personas pertenecientes a este ámbito seis tuvieron un motivo claro para acceder a esta carrera, les interesaba la educación y las otras dos la escogieron al azar. Ahora bien, a la pregunta sobre qué conocían de esta formación expresan un desconocimiento real de la titulación; únicamente dos de las personas tienen alguna noción de esta carrera.

“Elegí pedagogía porque tenía claro que me gustaba la educación pero tenía claro que no quería ser profesora que es lo que todo el mundo conoce como parte de la educación. Cuando acabé COU te explican que opciones universitarias tienes y me gustó mucho el hecho de que haciendo pedagogía no me tenía que decantar por el tema de las escuelas, adolescentes y niños sino que podía abarcar mucho más y entonces me decanté por pedagogía por eso” (E16; 8:1).

En este caso concreto, las personas que posteriormente han acabado trabajando para el ámbito empresarial, el hacer estudios de Pedagogía les permitió una *imagen* del pedagogo; lo que ocurrió es que para cuatro de ellos estaba conectado con una fotografía de un profesional teórico y estudioso de la educación y no tanto con una conexión práctica del profesional.

“Lo que me dio la carrera fue más visión, más apertura de técnicas, de procedimientos, de análisis, de reflexión, o sea las prácticas que yo ya tenía porque ya estaba ejerciendo. Me permitió más reflexionar sobre ello o de afianzar mis opiniones, mis planteamientos, o cambiarlo, o ponerlos en duda ligeramente” (E19; 11:3).

Remarcan la incidencia de los compañeros y el aprendizaje fuera del aula más que el resto de ámbitos, en el contexto de la universidad, como elementos indispensables en los primeros momentos de su *construcción* como profesionales. El apoyo de los iguales y la vida universitaria han sido fundamentales para cinco de los entrevistados.

“Compañeros que tenía que lógicamente eran más jóvenes que yo, pero, tenían un perfil muy diferente al alumno de enfermería, yo el alumno de pedagogía lo considero, bueno, es el tipo más de letras lógicamente, pero más madura quizás, más profundo, me dio esa sensación” (E21; 14:4).

Como aspectos negativos, y por tanto a mejorar, las características de los docentes y elementos de la formación, ya que como estudiantes no salieron preparados para

enfrentarse al ámbito mercado de trabajo y menos para el ámbito empresarial, faltan materias en este sentido, y así lo expresan cuatro de los entrevistados.

“El principal primer agente es el alumno, pero el principal segundo agente es el profesorado, uno enseña con el ejemplo, entonces qué ejemplos de docentes tenemos ahí, eso es lo clave realmente, esos docentes son ejemplos como yo soy de buscarse la vida, ganarse el respeto, saltar de un mundo a otro y defender con la bandera pues si somos pedagogos” (E1; 27:36).

En el momento de transitar de la universidad al mercado de trabajo, se sitúan cuatro personas que ya trabajaban previa finalización de los estudios en temas no relacionados y al obtener el título realizaron una redefinición de su proyecto profesional apostando por pedagogía; señalan que en esos inicios recuerdan una oportunidad el poder cambiar de trabajos que no les llenaban, realmente apostar por su interés profesional pasó por realizar tareas acordes con esta titulación.

“Continuo trabajando en entidades financieras siendo pedagogo o lo dejo, y lo hice, dejé La Caixa, con el asombró otra vez de los que tenía alrededor porque parecía que ya tenía la vida solucionada en una entidad financiera pero no, fui e hice un máster de dirección en la empresa y luego de allí un profesor me captó. Al final he sido coherente con mi itinerario como pedagoga después de todo” (E1; 27:7).

En su *valoración* de su progreso profesional hay un elemento común: el concepto de cambio. Los profesionales de este ámbito son los que han tenido que ir haciendo más ajustes para encontrar su hueco en el mercado de trabajo. Cambios motivados internamente, para seis de los entrevistados. Además, la formación continuada ha ayudado a esas variaciones, contribuyendo al ajuste al mercado de trabajo demostrando la potencialidad de su carrera. En este grupo se encuentran un buen número de participantes, que han tenido que ir haciendo modificaciones tanto de trayectoria como de ámbitos; en concreto cuatro de los ocho, ya que llegar a trabajar en sus puestos actuales ha sido un camino lleno de decisiones importantes.

“El cambio sobre todo fue buscado, estaba trabajando en el campo de la educación no formal y la educación en el “lleure” que se dice, y yo quería trabajar en educación y nuevas tecnologías, sí que fui intentando enfocarme a este ámbito más de empresa, buscando contactos y moviéndome para poder ir hacia aquí” (E15; 7:9).

El valor de la formación ha sido imprescindible para siete de los ocho participantes, esencial para el ajuste y reajuste constante en el mercado de trabajo buscando su camino profesional.

“Muy clave, en todos los casos he visto la oportunidad, o sea, primero ha sido formarme y amortizar la formación, nunca ha sido que necesito la formación, ha sido a qué voy ahora, pues me preparo y lo consigo” (E1; 27:21).

### 6.7.2. Aspectos contextuales y personales que intervienen en el desarrollo profesional

La influencia directa de los factores del **macrocontexto**, en este caso, pasa por la apertura al mercado de trabajo. Es decir, ven que es un sector emergente a explorar y potenciar para el pedagogo. Situados dentro del *binomio pedagogía-mercado de trabajo*, los entrevistados son los más optimistas con la profesión. Así lo remarcan cinco de los entrevistados, remarcando posibilidades de contratación.

“Creo que aquí nos salvamos un poco más porque al ser una empresa del ámbito más tecnológico, más innovador, más, se ve con otros ojos, nos ha ido muy bien” (E15; 7:25).

Los participantes han remarcado la importancia del valor educativo de la titulación cursada. La conexión entre universidad y sociedad se ha de potenciar en este ámbito para dar a conocer la profesión y abrir un nuevo camino de inserción para los estudiantes; idea reflejada en cuatro entrevistas.

“Creo que la universidad y en concreto la carrera ha de posibilitar más contacto con el mundo exterior y mostrar que es lo que se encontraran los alumnos cuando salgan y este sentido creo que es muy importante y ellos mismos lo verían, temas que son esenciales como el compromiso, el decir estoy haciendo un trabajo y por ejemplo en este sector en el que yo me muevo es un trabajo que implica muchas horas y por tanto más vale que te guste, si no te gusto lo vas a pasar muy mal, y un poco saber que te vas a encontrar, eso sobre todo y ya no te diría qué competencias, qué tipos de personas, si no que sepan que viene detrás (cuidar el choque con la realidad)” (E15; 7:31).

En cuanto a los factores del **entorno socio-familiar**, expresan que en ocasiones la *familia* no contribuyó a la elección, ni ayudó en esta toma de decisiones, ya que no siempre apoyaron esa voluntad. Aquí aparecen concentrados los dos casos seleccionados en el primer nivel de análisis en cuanto al no apoyo de la familia.

“Yo me acuerdo cuando decidí hacer pedagogía, para mi padre fue, es una persona que es un economista y que ha trabajado toda su vida en el banco, “ostia, vas a hacer pedagogía”, no lo encajó bien” (E16; 8:35).

En el avance profesional de estos participantes y, en concreto, para las mujeres entrevistadas, se ha visto obstaculizado por la apuesta por crear su *propia familia*, de las seis mujeres de este ámbito lo han destacado cuatro de ellas. Pero en todos los casos, expresan que es un parón en su camino, no el punto final a su carrera.

“El familiar quieras que no llega un momento que te frena, pero que luego cambiará son unos años” (E17; 9:19).

En cuanto a las **características personales**, muestran una *identidad* muy conectada con la pedagogía, realizan una valoración muy positiva y se reconocen como pedagogos. Son los profesionales de los tres ámbitos que indican, con más contundencia, sentirse estrictamente pedagogos; lo hacen todos menos uno.

“Soy pedagoga, pero además me siento super orgullosa de ser pedagoga, lo digo, siempre digo soy pedagoga” (E23; 16:20).

El *sentido de la carrera* tiene un valor básico en sus vidas. Saber qué valor tienen y pueden ofrecer a la sociedad ha sido indispensable en su desarrollo profesional, promovido por su inquietud personal. Expresan todos menos uno que la carrera profesional les ha construido también como personas. Por un lado, resaltan elementos personales:

“Yo creo que es importante la manera de ser, ayuda mucho, porque claro si tienes una carrera pero tienes un carácter que no va con la carrera vas mal (...) has de tener una personalidad acorde con lo que quieres hacer en la vida” (E17; 9:24).

Y por otro, se han resaltado habilidades relativas a la capacidad de adaptación y gestión personal de la carrera relacionada con esta profesión:

“Estamos continuando después de seis años críticos porque le metemos mucho interés personal cada y no me arrepiento de haber dejado la escuela, estoy contenta y pienso que ha sido rico, aunque quizás más complicado. La adaptación ha sido fundamental en mi ámbito” (E19; 11:24).

### 6.7.3. Competencias o elementos para el desarrollo y la gestión de la carrera

En cuanto a las competencias utilizadas para el progreso profesional han sido determinantes ciertas *competencias transversales*: implicación en el trabajo y capacidad de organización y planificación, está relacionada con los dos participantes que realizan tareas formativas dentro de la empresa. En este ámbito es donde mayor disparidad de competencias se han mostrado, no pudiendo establecerse una relación directa de competencias para el ámbito sino conectadas a puestos de trabajos específicos. Cuando se les ha preguntado por la formación de competencias en futuros graduados han señalado *competencias específicas*: formación especializada en temas de empresa, señalada por seis de los entrevistados, y *transversales*: capacidad comunicativa y de adaptación a los cambios para tres entrevistados.

En cuanto a las *estrategias* se han señalado la red de contactos (relaciones con los otros), la disponibilidad constante, la actitud proactiva, saber encajar en los equipos de trabajo, el esfuerzo, perder el miedo y ser adaptable. Para este grupo la seguridad en sí mismo ha sido primordial y así lo han expresado todos los participantes.

Valoran las prácticas como un sistema donde se potencien ciertas *competencias* que contribuyen a la *empleabilidad*: este espacio es esencial para el desarrollo profesional. Inciden que para que los estudiantes vean salida en este campo, la formación teórica se tiene que adaptar a la realidad; son los más críticos con la formación del pedagogo. Esta idea la han expresado todos los participantes.

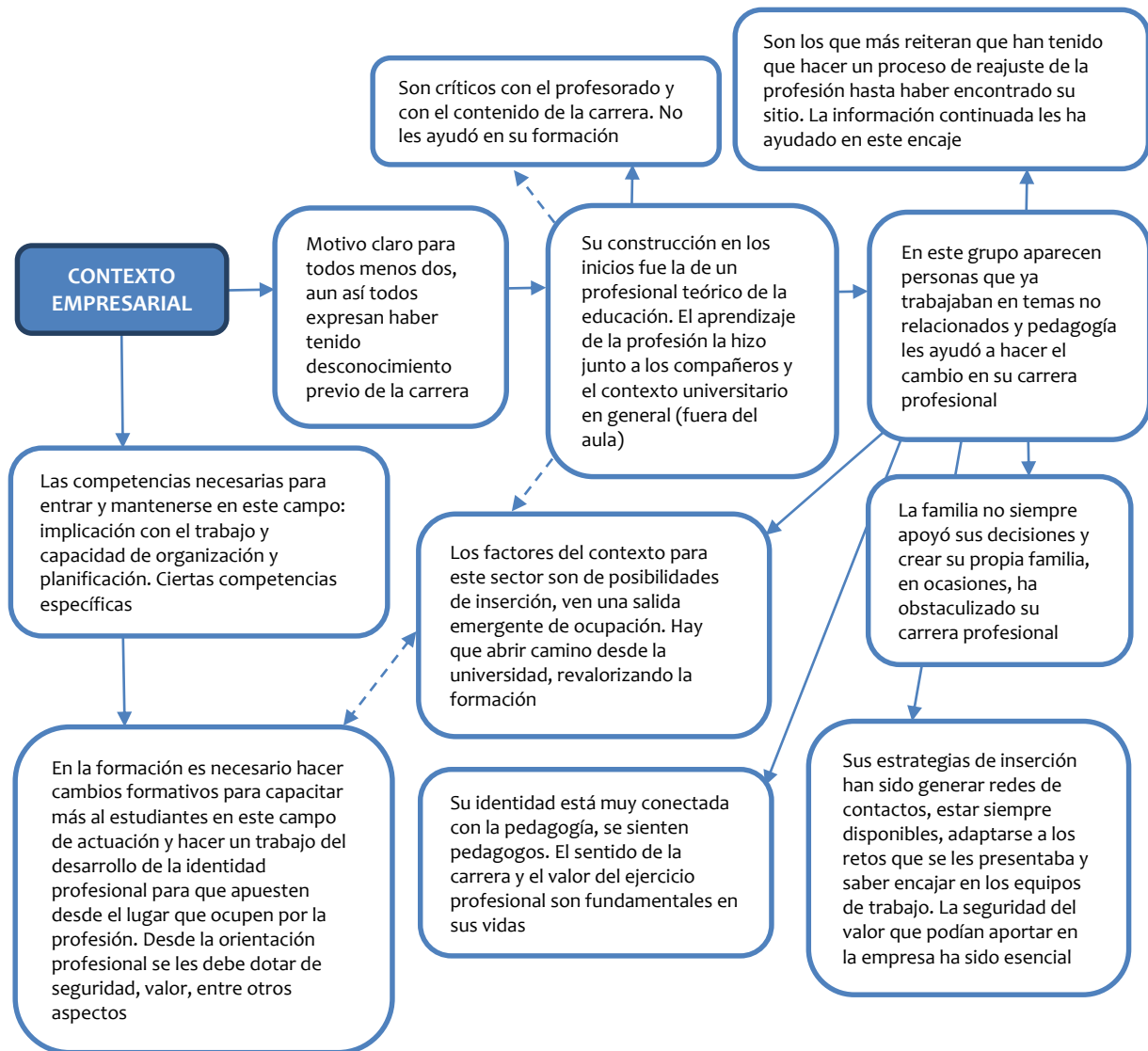
“Tema del prácticum, los huecos que se creen ahí, porque en el fondo es lo que da conocimiento a los alumnos de esta profesión y hay que conectar formación teórica y práctica” (E21; 14:33).

“Hay que tener una buena formación básica que combine conocimientos de sociología, con conocimientos de pedagogía, con conocimientos de psicología y de historia, conocimientos de economía y con esa base ya empezar a trabajar en postgrados” (E1; 27:32).

Además, se debe trabajar el concepto de implicación con la profesión, conectado con su construcción de identidad profesional, para seis de ellos.

“La actitud es un tema importante, pero no sé cómo poder trabajarla. A lo mejor a través de programas de acompañamiento de los alumnos que están en cuarto o que hayan salido. Despertar el interés, que se impliquen, que busquen su camino profesional, que se conecten, es fundamental” (E15; 7:38).

A continuación se presenta un gráfico resumen analizando las interrelaciones para este contexto de trabajo en concreto.



**Figura 33. Relación establecida de las categorías para los profesionales del contexto empresarial**



**PARA CONCLUIR...**

Para finalizar con este apartado se puede determinar que los entrevistados siguen patrones comunes en el avance de su trayectoria profesional, independientemente del ámbito de trabajo. Únicamente para algunas categorías de análisis se refuerzan ideas teniendo en cuenta el ámbito, pero no son determinantes en la construcción.

En un primer momento, la transición al mercado de trabajo tras terminar la formación está condicionada por la tipología de estudiantes mientras realizaban la formación. Ahora bien, las trayectorias posteriores no están vinculadas a esta tipología sino a la casuística propia del mercado de trabajo. Las peculiaridades la marcan el tiempo en el mercado de trabajo y el contexto donde el profesional se desarrolle profesionalmente.

En cuanto al contexto de trabajo, los del ámbito socio-comunitario y empresarial son los que mostraban menor conocimiento de la carrera antes de entrar a cursarla. Nuevamente los del ámbito empresarial son los más críticos con el binomio pedagogía-mercado de trabajo y son los que señalan que tanto la propia familia como la familia de origen, en ocasiones, obstaculizan la elección de la formación así como el apoyo posterior. En relación a las competencias necesarias para insertarse y progresar en el mercado de trabajo también aparecen peculiaridades por ámbitos de trabajo. Y dentro de los elementos de mejora de la formación, son los del ámbito socio-comunitario y empresarial los que indican en que la formación teórica se debe ajustar a las necesidades laborales actuales y los demás cambios a introducir son similares, poniendo el foco en procesos de orientación.

## **CAPÍTULO VII**

### **DISCUSIÓN DE RESULTADOS, CONCLUSIONES, LÍMITES Y PROSPECTIVA**

#### **7.1. Discusión de resultados y conclusiones**

La finalidad de esta tesis ha sido conocer cómo discurre la inserción socio-profesional de los pedagogos y comprender el valor de las competencias de gestión de la carrera a lo largo de su trayectoria profesional. Analizando la inserción en la última década se han conocido la situación laboral y las trayectorias laborales posteriores de los graduados en Pedagogía en Cataluña. Ahora, se dispone de una visión más precisa de la realidad actual y de su evolución, con una doble perspectiva: ofrecer elementos de reflexión para mejorar la titulación y potenciar la orientación, la tutoría y la puesta en marcha de programas de gestión personal de la carrera.

En este capítulo se presentan las principales conclusiones a partir de los resultados de la presente investigación. Las conclusiones se han organizado tomando como guía los objetivos específicos relacionados con: 1) la transición inicial al mercado de trabajo, 2) la situación laboral a los tres años de graduarse, 3) las competencias profesionales en el acceso al empleo y en el progreso profesional, 4) las trayectorias laborales de los graduados en Pedagogía, 5) las competencias de gestión personal de la carrera utilizadas por los graduados en Pedagogía y 6) reflexionar sobre los cambios formativos de los estudios iniciales.

### 7.1.1. La transición inicial al mercado de trabajo

Los resultados permiten constatar una serie de tendencias en el **tiempo de acceso** y en las **vías** al primer empleo de los titulados.

El **acceso al trabajo** se produce antes de finalizar la carrera para una parte significativa de los estudiantes. Se observa una disminución, con los años, del estudiante universitario “tradicional” (o a tiempo completo) y un incremento de la tipología de estudiante que trabaja a tiempo parcial. Esta tendencia es general en el contexto universitario, sobre todo entre los estudiantes de Ciencias Sociales y Humanidades (AQU, 2014; EUROSTUDENT, 2015; Navarro, 2013).

Las características y el significado de la participación laboral durante la carrera de los estudiantes de Pedagogía son diversas y han evolucionado con el tiempo. Un tercio de los estudiantes realiza trabajos no relacionados con los estudios con una finalidad meramente económica. Otro grupo lo forman aquellos estudiantes que realizan trabajos relacionados, en parte, con la Pedagogía. Muchos de estos estudiantes tienen la finalidad de adquirir experiencia. Un último grupo, más minoritario sobre todo en las últimas promociones, lo componen profesionales de campos afines (Educación Social y Magisterio, fundamentalmente). Este grupo se ha visto reducido a partir de la implementación del EEES, ya que los estudiantes con carrera previa tienden a continuar la formación permanente cursando másteres o postgrados (Llanes-Ordóñez, Figuera-Gazo, Jurado-De los Santos, Romero-Rodríguez y Torrado-Fonseca, 2015).

Una vez graduados, se ha corroborado que la velocidad de acceso al primer empleo en el mercado cualificado se ha dilatado; es decir, hace diez años los recién titulados tardaban de media entre uno y tres meses para obtener el primer empleo y en la última promoción ya se sitúan entre los tres y seis meses. Y, además, en el último estudio de la AQU (2014) se habla de que un 10% al año de finalizar no tiene trabajo; un tanto por ciento considerable de graduados sigue, por tanto, sin trabajar. La actual crisis económica ha agravado la situación del mercado de trabajo, confirmándose así la influencia de los factores económicos sobre el proceso de inserción (Brunet, 2001; Figuera, 1996; Gomendio, 2014; Moreno, López y Segado, 2012; Walter, 2005).

En cuanto a las **vías de acceso** los *contactos personales* son la primera vía de inserción de los pedagogos al mercado cualificado. Una constante en todos los estudios realizados con universitarios desde hace varias décadas tanto en el ámbito nacional como internacional (ANECA, 2009; Ayats, 2010; Brennan et al., 2001; García-Montalvo, 2001; Figuera, Dorio y Torrado, 2007). Vale la pena incidir en este dato y en su valor para las universidades, ya que es necesario potenciar vías de *networking*, apoyando la capacitación de competencias de emprendeduría, como han constatado investigadores del ámbito internacional (Loureiro, 2012) o nacional (Villar, 2006), así como los entrevistados en esta tesis.

La segunda vía de inserción, que gana fuerza año tras año, es *Internet*. Las investigaciones realizadas por Bartram (2000) y Husdorf y Duncan (2004) ya determinaron que, dada su flexibilidad, rapidez y variedad de opciones, el mercado de trabajo se vería transformado por esta nueva herramienta y así ha sido. Se corrobora que los portales de internet son un espacio de intermediación para la ocupación ya que representan una serie de beneficios tanto para las empresas como para las personas (reducción de costes, impacto y tiempo, entre otros) (Figuera, Torrado y Dorio, 2007).

En cuanto a las *empresas de selección*, aun no siendo determinante para la inserción, han mostrado una incidencia variable dependiendo de la promoción estudiada. Esta realidad hace reflexionar sobre la propia capacidad del mercado de trabajo a la hora de captar profesionales.

La incidencia de la propia universidad (a través de las prácticas curriculares y de los servicios de orientación) o del Colegio Oficial de Pedagogos (bolsa de trabajo) es baja; sobre todo en comparación con otras titulaciones. Por ejemplo en el área de las Ciencias Experimentales, el estudio de la AQU (2014) corrobora la eficacia de estas vías para los graduados de esta área del conocimiento. En nuestro estudio sólo la promoción 2007 (última analizada) tiene una tendencia diferente, constatando una mayor incidencia de estas vías. No obstante los resultados de la promoción 2011 (analizada en el estudio de la AQU, 2014) vuelven a situar el bajo impacto de estas vías. En el contexto internacional, los estudios de ALMALAUREA demuestran claramente su incidencia. Los entrevistados resaltan el valor de estas vías para la inserción, en el caso de los graduados ejerciendo de profesionales de la pedagogía.

Las *bolsas institucionales* han tenido una influencia desigual como vía de inserción a lo largo de las promociones estudiadas. En cualquier caso es una vía a potenciar, buscando puntos de conexión entre la universidad y el mercado de trabajo. En el estudio cualitativo algunos de los entrevistados apostaron por este canal a la hora de su inserción, remarcando su importancia.

Las *prácticas de estudio* también han seguido una evolución intermitente, y están por debajo de los valores de toda la población de estudiantes de las universidades catalanas. En el caso concreto de Pedagogía no termina de ser eficaz como vía de inserción. El hecho de que una parte de las prácticas curriculares que realizan los estudiantes se realice en el sector público puede explicar estos resultados, ya que el acceso al mismo tiene una lógica propia. Otra explicación puede ser el tamaño de las empresas ya que son organizaciones de formación, consultoría, entre otras, con poca capacidad de contratación, sobre todo en los últimos años (Figuera, Dorio y Torrado, 2007). Se reconoce que las prácticas tienen un valor muy importante para la práctica profesional, y que el valor de inserción de las prácticas es valioso para posibilitar la profesionalización y la entrada en el mercado laboral de los titulados. Así lo han remarcado los entrevistados de esta tesis. Barbosa y Figuera (2005) o Ventura y Martínez (2005) inciden en la importancia de las prácticas de estudio como punto de partida para darse a conocer, al ser un escaparate privilegiado para la inserción.

A tenor de los datos, los *servicios de las propias universidades* han mostrado poca efectividad en la inserción del pedagogo en comparación con otras vías. Además la incidencia en la inserción de estos egresados está por debajo del resto de titulaciones de las universidades catalanas (AQU, 2014). Se ha de seguir trabajando desde las instituciones de educación superior, para potenciar estos servicios de manera que incrementen su efectividad, como canal de ingreso de los estudiantes en el mercado de trabajo.

Por tanto se puede concluir que el caso específico de los pedagogos que transitan presenta resultados diversos, dependiendo de la promoción o de la situación laboral durante la carrera. En cuanto al tiempo, la inserción inicial ha ocurrido, en un 50% de los casos aproximadamente, previo a la finalización de los estudios y se han encontrado diferencias significativas por promociones. Los datos han mostrado un retraso en la inserción al primer empleo en los últimos estudios. El canal de inserción prioritario para el total de participantes ha sido el de los contactos personales. Por lo tanto se ha de potenciar el *networking* desde la formación para que el graduado pueda vislumbrar rutas de inserción, así como otros espacios vinculados a la universidad: prácticas de estudios, servicios de orientación y bolsas institucionales. Conviene contribuir a la transición universidad-mercado de trabajo en los primeros momentos desde los ámbitos correspondientes (profesorado, servicios universitarios, empleadores, prácticums, entre otros); contribución fundamental ya que las primeras transiciones condicionan, en parte, las trayectorias posteriores.

### 7.1.2. Situación laboral a los tres años de graduarse

El primer dato que hay que resaltar es que, la **tasa de ocupación** es muy alta (entre el 93% y 95%).

En relación a las características laborales de los profesionales estudiados, los **sectores** en los que se ocupan los graduados se distribuyen, mayoritariamente, entre los tres ámbitos de la Pedagogía: educativo, socio-comunitario y empresarial. En la promoción 2004 se incrementa la inserción de estos profesionales en el ámbito educativo, manteniéndose en la promoción 2007, momento en el que las políticas educativas implementan la sexta hora en las escuelas y se empiezan a contratar pedagogos; medida actualmente derogada.

Las **condiciones laborales** de los titulados en Pedagogía han evolucionado, con el tiempo, hacia una situación de mayor inestabilidad laboral, producto sin duda de la evolución del propio mercado de trabajo y del cambio de la política laboral. Mayoritariamente, acceden a contratos de obra y servicio, o a contratos temporales con una duración de entre seis meses y un año.

En este estudio se ha constatado que la **movilidad laboral** de los egresados es alta: tres cuartas partes de los graduados a los tres años han tenido varios trabajos. En el año 1996 Rodríguez Moreno alertó sobre la necesidad de que las personas se adaptasen constantemente al mercado de trabajo, ya que los nuevos tiempos que se avecinaban caminarían en esta línea de cambio. Además, en el estudio cualitativo se ha comprobado que aún con contratos fijos, muchos de ellos, han tenido que cambiar de puestos de trabajo a lo largo de su trayectoria.

La **retribución económica** ha supuesto una mejora para estos profesionales a lo largo de las diferentes promociones estudiadas. Si bien la tendencia se invierte en el estudio de la promoción 2011 (AQU, 2014) como consecuencia del impacto de la crisis económica. Siempre, en términos generales, los profesionales de la pedagogía han estado por debajo de la media de otros titulados superiores en lo que respecta al sueldo, pero en estos momentos, el descenso es drástico para la profesión. La vinculación de la profesión con el sector público puede explicar, en parte, esta tendencia.

Las características de los trabajos desarrollados a los tres años presentan una adecuada **relación con la formación de la titulación demandada**. No obstante persiste un tercio de graduados subocupados, realizando trabajos en campos no relacionados con la formación de Pedagogía.

Respecto a esa **adecuación de la formación demandada**, se ha constatado que la mitad de los encuestados señalan estar situados en un campo profesional acorde a su formación y ejerciendo funciones cualificadas (mayoritariamente de enseñanza o técnico de soporte). Es más, estudiando en profundidad esta variable se corrobora que un porcentaje considerable realiza funciones propias de la pedagogía. Aunque el estudio de la realidad laboral de estos profesionales en la última década ha mostrado que hay algunos factores que condicionan la profesión. Sin duda uno de ellos es la “inexistencia” de un mercado de trabajo “cerrado” para el profesional. En los tres ámbitos señalados el pedagogo compite con titulaciones afines, sin que queden establecidas las fronteras (Psicología, entre otras), e incluso con titulados universitarios de primer ciclo (como Educación Social) o graduados de Ciclos Formativos de Grado Superior. Esta situación provoca en algunos titulados la percepción de inadecuación. Además, la proliferación de titulaciones en la última década con la entrada en vigor de la estructura planteada por el EEES genera mayor confusión en cuanto a esta situación.

A pesar de estos problemas identificados, los profesionales encuestados han expresado un nivel de **satisfacción** global alto. Entre las dimensiones de satisfacción analizadas destaca el valor del contenido de su trabajo. En el conjunto de las variables analizadas la tendencia cambia solo en la promoción 2004, que es la más crítica sobre todo con la utilidad de los conocimientos y la satisfacción general con el trabajo aun cuando sus puntuaciones están por encima de la media. Una posible hipótesis es que la implementación de la sexta hora y la contratación de pedagogos en los centros educativos y las funciones establecidas a realizar no correspondieran con las propias de la formación.

Los datos permiten confirmar que la percepción de la satisfacción laboral está influida por diversos factores, personales (valores y metas) o contextuales (Corominas, Villar, Saurina y Fàbrega, 2012; Navarro, 2013; Loureiro, 2012).

Aproximadamente tres de cada cuatro graduados a los tres años de graduarse se caracterizan por una adecuación de los estudios en relación al trabajo. Esta adecuación es mayor para los pedagogos que se dedican al ámbito educativo. Se han encontrado diferencias significativas entre las promociones estudiadas en la escala de percepción con la satisfacción a nivel del conjunto de la muestra, hecho que no ocurre en el análisis de los profesionales de la Pedagogía donde la respuesta es homogénea entre ámbitos con cifras superiores al conjunto de encuestados. Corominas, Villar, Saurina y Fàbrega (2012) señalan que hoy hay que estudiar el concepto de calidad atendiendo a otros indicadores; en este caso los subjetivos, representan un mejor indicador para la valoración de la satisfacción.

### 7.1.3. Competencias profesionales en el acceso al empleo y en el progreso profesional

En un primer momento, se ha estudiado el **valor de la formación** a partir de la escala de los **factores** en el momento de la **contratación**. Esta escala expresa asociación significativa por promociones, siendo la de 2007 la que otorga mayor media a los siguientes factores: conocimientos prácticos, formación de idiomas, manera de ser y capacidad de trabajo en equipo, y la de 1998 a la formación global de la universidad. El estudio por ámbitos presenta medias más altas, datos que corroboran que para aquellos que ejercen de pedagogos la formación ha sido más útil. La muestra analizada a partir de los diferentes ámbitos de actuación del pedagogo presenta una tendencia diferencial hacia el ámbito empresarial en formación de idiomas, informática, personalidad, capacidad de gestión y planificación y capacidad de trabajo en equipo y, para el ámbito socio-comunitario, en conocimientos prácticos.

La **valoración de las competencias demandadas para el puesto y el nivel de formación** propiciado desde la titulación constata que, para trece de los catorce niveles competenciales analizados, la utilidad es mejor valorada que la formación recibida; con la única excepción de los conocimientos teóricos. En este apartado se han encontrado más diferencias entre indicadores para las promociones que entre el análisis por ámbitos. La promoción 2007 es la que mejor valora el desarrollo competencial adquirido en la formación. Y por ámbitos, los profesionales que trabajan en el contexto empresarial valoran con una mayor media la creatividad y el uso de idiomas.

Las entrevistas en profundidad realizadas resaltan qué **competencias hay que desplegar a lo largo de la trayectoria profesional**. Desde una perspectiva de conjunto, todo a lo largo del desarrollo profesional, las competencias interpersonales y las sistémicas han sido las más

destacadas. Las competencias interpersonales, tendentes a facilitar y a favorecer los procesos de interacción social y de cooperación, están ligadas a la capacidad de expresar los propios sentimientos y a las destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales. Se consideran un componente importante de la empleabilidad y de la gestión personal de la carrera; así lo destacan los profesionales situando específicamente algunos componentes de esta competencia como: la empatía, la comunicación no verbal y la resiliencia. La realidad laboral de los profesionales, muchas veces en el seno de equipos de trabajo multidisciplinares, explica la prevalencia de actitudes básicas como la negociación o el consenso. En las competencias sistémicas se incluye un conjunto de componentes que contribuyen a una acción global, anticipándose al futuro y comprendiendo la complejidad de la realidad. Los participantes han señalado la relevancia de algunas de ellas como imprescindibles en el desarrollo profesional. La proactividad, la perseverancia y la identidad profesional son valiosas para que los profesionales intensifiquen su capacidad de gestión de la carrera.

Existen algunos matices en la valoración de las competencias cuando los entrevistados analizan su desarrollo profesional por ámbitos de actuación. Así, los profesionales del ámbito educativo destacan la empatía y el compromiso con la identidad, el desarrollo y ética profesional y la adaptación a los cambios. Estas dos últimas competencias están directamente relacionadas con el enfoque del *life design* (Savickas, 2012; 2013). Los pedagogos que trabajan en el ámbito socio-comunitario han hecho especial mención a las competencias específicas de la formación para insertarse y a competencias interpersonales: trabajo en equipo y capacidad de liderarlos y comunicación verbal y no verbal. Por último desde el ámbito empresarial han destacado la implicación en el trabajo y la capacidad de organización y planificación.

Hay que tener cuidado con las listas generalizables de las competencias, ya que no sólo dependen de la titulación, sino de cada contexto y, por tanto, para poder llevar a cabo actuaciones ajustadas al colectivo objeto de estudio, previamente se ha de conocer muy bien su realidad. Y en este sentido, esta investigación ha intentado señalar aquellas competencias que son necesarias para el pedagogo en el contexto catalán. Es necesario hacer estudios periódicos para ir actualizando dichas competencias en sintonía con la evolución de las necesidades del mercado, como determinan estudios de referencia (Eraut, 1994; Harvey, 2005; Hawkins y Winter, 1995; Knight y Yorke, 2006). Ahora bien, los hallazgos en este punto contribuyen a evidenciar que las competencias transversales son las que marcan la diferencia en el momento de la contratación así como en el día a día del ejercicio profesional (Brennan et al., 2001; Mason, Williams y Cranmer, 2009; Prades, 2005).



#### 7.1.4. Trayectorias laborales de los graduados en Pedagogía

Más allá de la transición inicial al mercado de trabajo, el análisis de las trayectorias profesionales de los 26 profesionales entrevistados ha permitido identificar **tipologías** diferentes, así como profundizar en el conocimiento de los **factores** que han contribuido a su trayectoria.

Los entrevistados se reparten entre las cuatro **tipologías** de trayectorias halladas, diferenciándose las lineales de las no lineales: 1) trayectorias lineales, son personas que han mantenido una estabilidad laboral dentro del mismo trabajo, sin cambios de trabajos y por tanto, con su labor profesional focalizada en el mismo ámbito; 2) trayectoria no lineal, son personas que a lo largo de los años han cambiado de trabajos en el mismo ámbito de actuación ocupando el mismo puesto; 3) trayectoria no lineal ocupando diferentes cargos con distintas funciones en los diversos trabajos ocupados, aunque siempre dedicándose al mismo ámbito laboral; y 4) trayectoria no lineal, ocupando diversos trabajos, con distintas funciones, pero que además, han desempeñado su labor como profesionales en diferentes ámbitos de actuación del pedagogo. Esta aproximación permite ver que el graduado en Pedagogía sigue patrones diferenciados en el campo laboral, como señalaron Anderson, Goodman y Schlossberg (2012) al expresar que las transiciones no son puntuales ni predecibles, sino que abarcan el ciclo del desarrollo profesional.

Al margen del tipo de trayectoria, todos inciden en la idea de progresar laboralmente. A lo largo de su vida laboral han tenido que ir constituyendo un proceso de toma de decisiones para focalizar el camino a seguir. Por tanto ha habido un proceso expreso de clarificación de objetivos y de intereses profesionales. Los intereses y las expectativas condicionan el ajuste a la realidad laboral, afirmación acorde con las teorías del desarrollo vocacional. Se evidencia con ello la importancia de estar preparados para este escenario de cambio ya que requiere un trabajo progresivo, desde el sistema educativo, de las competencias de gestión de la carrera (Alcoforado, 2013; Romero, 2013).

En el proceso de construcción de la carrera, intervienen las características de la persona y del propio contexto. Bridgstock (2009), Loureiro (2012) o Martín-González (2015) señalan que en el proceso de inserción entran en juego elementos de la persona o cercanos a ella (microcontexto) y factores del contexto (macrocontexto). Auberni (1985) introdujo que, en el proceso de transición conviene conocer todos los elementos que afectan a la persona en su desarrollo profesional y Figuera (1996) resaltó en su modelo de inserción socio-profesional qué aspectos contextuales y personales hay que atender a la hora de enfrentarse al mercado de trabajo, en consonancia con los dispuestos por los modelos de gestión personal de la carrera. Estudiar los aspectos concluyentes en relación al contexto y a la persona servirá para adecuar programas de orientación y tutoría en el ámbito de cada carrera, confiriendo elementos para la toma de decisiones de los estudiantes respecto a su carrera (Lent y Brown, 2013).

Los resultados obtenidos acercan a la comprensión de estos **factores** en la construcción de las carreras de los pedagogos.

### **Macrocontexto**

La situación del pedagogo se ha visto influida por cuestiones políticas, económicas, educativas y por la propia dinámica del mercado de trabajo. Los entrevistados expresan un sentimiento de falta de reconocimiento profesional debido, en parte, a la ausencia de un mercado de trabajo propio y la permanente competitividad con un mercado abierto con otros profesionales (Villa, Pedersoli y Martín, 2009).

Esta variable ha estado marcada por las casuísticas propias de los ámbitos de trabajo del pedagogo. Los profesionales de ámbito educativo han incidido en la influencia política para el sector y las leyes propias del mercado de trabajo, ya que el cierre de la ocupación para este contexto es un continuo, incongruente, si se tiene en cuenta que la pedagogía es la propia del contexto educativo. Los del ámbito socio-comunitario han señalado la influencia del factor económico y político; concretamente expresan que en el momento en el que se encuentra el país de crisis económica y de valores, las profesiones del área de las ciencias sociales se ven mermadas ya que los recortes afectan directamente a los servicios en los que trabajan, casi siempre, relacionados con el sector público. Los profesionales del ámbito empresarial remarcan que el mercado de trabajo para esta profesión les es favorable, y empiezan a visualizar yacimientos de empleo; lo importante es que la formación se adecue a estas nuevas ocupaciones. El reto está en la formación que va a determinar que el mercado de trabajo pueda captar profesionales preparados para estos nuevos campos laborales o en contraposición, una falta de formación clara hacia estos campos, puede propiciar que los profesionales de otras carreras estén mejor capacitados para ocupar estas nuevas salidas laborales. Éstos son los más esperanzados en cuanto a posibilidades de ofertas laborales.

### **Entorno socio-familiar**

Los entrevistados reconocen globalmente el apoyo de la familia (padres) en la elección de la carrera; aunque no todos se sienten comprendidos con la opción de escoger Pedagogía, emergiendo, de nuevo, los problemas de prestigio social que arrastra la profesión. Han señalado la importancia de contar con la propia familia y la red de amigos, para estos profesionales, imprescindibles en su trayectoria.

Ahora bien, se han encontrado que a lo largo de la trayectoria laboral persisten problemas relacionados con el género, ya que apostar por la propia familia ha obstaculizado (por periodos) el desarrollo profesional (Romero, 2013). Las entrevistadas del grupo de entre once y quince años en el campo profesional son las que han señalado esta casuística. Pasado este tiempo, las que llevan más de dieciséis años expresan que esta situación es puntual en su carrera y que es posible continuar avanzando en el progreso profesional.

## Factores personales

En cuanto a las características personales se han considerado aspectos de la persona en la construcción de su identidad profesional (concepto transcendental de la trayectoria). Los aspectos personales han incidido directamente en la gestión y el desarrollo laboral de los profesionales, algunos de ellos indispensables en el avance profesional. Para los titulados en Pedagogía la actitud proactiva, una personalidad activa y la responsabilidad sobre su proyecto profesional son esenciales (Romero, Álvarez, Seco y Lugo, 2014; Van der Heijde y Van der Heijden, 2006); características acordes con el nuevo concepto de carrera proteica acuñado por Schein (Ballout, 2007), en el paradigma del trabajo del siglo XXI (Allen y Van der Velden, 2011; Waters, Briscoe y Douglas, 2014). Además se señala la importancia de factores como la extroversión y el optimismo (Lent y Brown, 2013; Patton, 2006).

Situados en esta nueva construcción de la carrera, los aspectos personales son significativos para la construcción de la propia identidad profesional. Una identidad, que en muchos casos, ha estado conectada con la Pedagogía; pero que en otros, por la falta de un perfil claro o por una indeterminación inicial, les ha alejado de la formación previa y les ha enlazado con su especialización posterior en el ejercicio profesional. En todo caso, el poder identificarse y definirse como profesional, mostrando una identidad propia, les ha ayudado a no decaer y seguir luchando como profesionales de las ciencias sociales y no alejarse del camino emprendido. Trabajar la conexión entre su yo personal y su yo profesional ha sido un punto a favor de la trayectoria, siguiendo la teoría constructivista del *life design* (Crier-Reed y Skaw, 2010; Loiodice, 2010; Savickas, 2012).

Esta identidad se compone de múltiples elementos, de los cuales la capacidad de autogestión de la trayectoria profesional ha sido el denominador común. En este punto los entrevistados han señalado ideas valiosas para potenciar la formación, contribuyendo a fomentar la gestión de la carrera y que se detallan en el próximo punto. La persona ha de identificarse con su rol profesional, abriendo (o no) oportunidades en su camino profesional (Karaevli y Hall, 2003; Nicholson, 1984; Potgieter, 2014).

Por tanto se puede concluir que existen diversas trayectorias profesionales, acorde con la situación del mercado laboral actual. Además, existen una serie de factores contextuales y personales que entran en juego en el fenómeno de la transición. Autores e investigadores señalan que es indispensable, sobre todo en momentos de incertidumbre, que las instituciones universitarias potencien el desarrollo de competencias personales para contribuir a la inserción, así como a la búsqueda de ofertas laborales para poder situar al estudiante universitario en el mercado de trabajo; reto a compartir con el propio mercado de trabajo y las instancias con competencias en este sentido. Desde las universidades se debe contribuir a una formación teórico-práctica para capacitar al estudiante. Además de buscar los caminos necesarios para conectarlos con su profesión, es sabido que aquellos que durante su formación, además de estudiar trabajan en tareas relacionadas con los estudios, están más preparados para posicionarse en un mercado acorde con su formación (Kidd, 1998). Adecuar intereses, motivaciones, expectativas, entre otras cuestiones, es una labor de

todos los implicados en este asunto, centrando la enseñanza en una integración de valores, entre los que el desarrollo de la empleabilidad es un elemento más a considerar (Schlossberg, 2008; Stauffer, Maggiori, Froidevaux y Rossier, 2014).

Pedagogía es una carrera de fondo. Y es importante ya desde la formación inicial plantear espacios que contribuyan a conectar la profesión con el estilo personal de cada estudiante, intentando en la medida de lo posible introducir a los jóvenes en la complejidad de su futura profesión. El joven egresado es ya un adulto emergente con connotaciones muy claras (Arnett, 2004; Blume, 2010). Siguiendo con la idea expuesta, Yorke y Harvey (2005) indicaron que la empleabilidad es, por tanto, un cultivo lento y su adquisición implica un aprendizaje específico autodirigido y de reflexión de experiencias, y ese es el reto de la universidad.

#### 7.1.5. Competencias de gestión personal de la carrera utilizadas por los graduados en Pedagogía

Las estrategias seguidas para la inserción profesional (en los primeros años tras graduarse) han estado vinculadas a elementos imprescindibles en los modelos de gestión personal de la carrera. Los entrevistados han destacado la importancia de generar una red de contactos como posibilitadora de espacios para vincularse como profesionales, así como fomentar habilidades interpersonales, implicarse activamente en la propia gestión de la carrera (conducta activa, motivación, actitud positiva, y seguridad), adaptarse o tener habilidad para ajustarse fácilmente a los cambios y estar disponible constantemente. Así lo han remarcado Ballout (2007), Brimrose y Brown (2010) y Pulakos, Arad, Donovan y Plamondon (2000) incidiendo en estas competencias personales para la gestión de la carrera.

No obstante, en esta etapa inicial resaltan la importancia del autoconocimiento como una capacidad que permite tanto identificar campos de interés como posibilidad de futuros logros. Los entrevistados se sitúan, por tanto, en el primer paso del modelo de gestión personal de la carrera de Greenhaus y Callanan (1994) o de Taveira (2012), en que el punto de partida es la toma de decisiones durante el proceso de exploración de la carrera. Este paso sienta las bases de todo el proceso según constata Pinto (2010) en las conclusiones de su tesis doctoral.

Siguiendo con la estructura del modelo expuesto por Greenhaus y Callanan (1994) este *background* va a contribuir al desarrollo e implementación de las estrategias y al progreso de los objetivos (Lent y Brown, 2013). La persona ha de realizar un plan de acción que, en el caso de los entrevistados, ha estado mediado por la formación continuada y el valor que para ellos ha adquirido su carrera profesional. Esta formación ha sido necesaria para especializarse en su trayectoria profesional (Bunk, 1994; Ruiz, 2008).

Además de las decisiones oportunas, la monitorización de sus objetivos de carrera y la implementación de un plan de acción, los entrevistados proponen que hay que valorar el proceso, obteniendo datos para perpetuarlo o realizar los cambios oportunos. Reconocen el esfuerzo y el sacrificio realizado para alcanzar sus metas y situarse en una trayectoria profesional acorde con sus intereses; tras años en el mercado de trabajo su valoración del proceso es positiva. Los profesionales júnior son los que tienen menos elementos para valorar su recorrido, aun así remarcan el sentirse en el camino correcto y están satisfechos con los logros alcanzados.

Los entrevistados señalan que no han seguido un patrón consecutivo en la puesta en marcha de los modelos, pero todo parece indicar que desde la perspectiva del nuevo paradigma del trabajo se necesita que la persona desarrolle la gestión de su carrera. Trabajar de manera preventiva es un reto a conseguir desde instancias como la universidad (Lent y Brown, 2013; Loureiro, 2010; Pinto, 2010; Taveira, 2012).

Entrando en las casuísticas propias de los ámbitos, los profesionales del ámbito educativo destacan las relaciones interpersonales. Las estrategias seguidas por los profesionales del ámbito socio-comunitario han estado conectadas con la formación continuada (capacidad para seguir aprendiendo y conocer), seguridad y reconocer los puntos fuertes de cada uno. Desde una perspectiva de gestión se señala el autoconocimiento, que va a ayudar a focalizar la especialización (según intereses) debido al abanico de posibilidades de inserción que facilita este sector en concreto, contribuyendo, así, a la toma de decisiones. Y para el sector empresarial, las estrategias de inserción y de desarrollo profesional indispensables pasan por la capacidad de generar una red de contactos, saber trabajar en equipo e implicarse en su carrera laboral.

En este estudio existe una competencia que aparece con mayor frecuencia: la adaptabilidad. Esta es una competencia fundamental, destacada desde el enfoque de la carrera proteica y de los postulados del *life design*; siendo junto con la identidad los dos elementos catalizadores por contribuir a la empleabilidad del profesional del siglo XXI. Campbell y Ungar (2004) y Savickas (2006; 2012) abogan por educar en base a estas competencias ya que la creciente transformación económica y laboral exige que las personas se responsabilicen de sus carreras, siempre en evolución, poniendo en marcha nuevas habilidades y actitudes. En estos momentos la orientación debe trabajar en base a estas nuevas concepciones, adaptando muchas de sus prácticas. Esta idea se ha remarcado en las conclusiones del XVI Congreso Internacional de formación y trabajo Norte de Portugal y Galicia del año 2014.

### 7.1.6. Reflexionar sobre los cambios formativos de los estudios iniciales

En este último punto, los entrevistados, han aportado elementos de cómo llevar a cabo en el grado cambios para potenciar la empleabilidad de los estudiantes. Los temas señalados se han vinculado a **cuestiones de formación**, más práctica profesional y menos teoría que a veces quedaba un tanto descontextualizada. Por tanto, como ya recomendaron la Estrategia Europea 2020 o investigadores como Prats y Raventón (2005), Suárez (2014) o Ventura (2005) hay que incidir en la revisión del sistema educativo, implementando procesos de mejora ante los retos y necesidades educativas actuales; la carrera de Pedagogía no queda exenta de esta realidad. Este desafío pasa por la implicación de todos los sujetos intervinientes (profesorado, alumnado, universidad, mercado de trabajo, instituciones influyentes).

Los entrevistados, además, inciden en que hay cuestiones a cambiar en relación a la docencia: los profesores han de favorecer la profesionalización, contribuyendo a buscar el arraigo entre profesión y mercado de trabajo y universidad. Pérez y Serrano (2010) remarcan que una de las misiones de la universidad es la preparación de los profesores para la docencia que se debe dar en el siglo XXI. Otra de las cuestiones es que el alumnado se implique en la vida universitaria y en todo el aprendizaje que ésta ofrece fuera de las aulas y en este sentido, Michavila y Parejo (2008) ya indicaron cuestiones referidas a la actitud del estudiante. Por ejemplo la Universidad de Barcelona ha creado el Observatorio del Estudiante, justamente con esta filosofía.

Se aconseja trabajar en base a **competencias**, específicamente las **transversales** que contribuyan a la empleabilidad (Comunicado de Bucarest, 2012). Además, hacerlo de forma conectada y gradual a lo largo de la formación, donde, en última instancia la persona sea capaz de vislumbrar itinerarios profesionales, explicándoles las posibilidades de la profesión; desde ahí ya podrán empezar a construir su perfil profesional (Berdrow y Eves, 2010; Masjuan, 2008). Los entrevistados han incidido que, a lo largo de sus años de trabajo han sentido poco reconocimiento del profesional de la pedagogía, poca visibilidad del colectivo e ineficacia por parte de las instituciones para posicionar esta profesión en el mercado de trabajo. Desde una perspectiva autoatribuida son críticos con ellos mismos y con los demás pedagogos; por ejemplo dicen haber sido pasivos en la lucha por la carrera y pesimistas en su continuidad, y explican que no han reaccionado como los egresados de otras carreras que han empezado a ocupar salidas profesionales de la pedagogía y que es preciso buscar el sentido e implicación con la profesión (Villa, Pedersoli y Martín, 2009).

Los del ámbito educativo señalan las competencias transversales para el desarrollo de la empleabilidad. Los profesionales del ámbito socio-comunitario señalan, específicamente, el valor del profesorado en la formación como punto a potenciar para contribuir a la posterior inserción, lucha y reconocimiento de la profesión. Los del ámbito empresarial son los más críticos entre la conexión universidad-mercado de trabajo, especificando que el reconocimiento pasa por la forma en la que se incide en el mercado de trabajo, que en estos momentos se vincula con las nuevas salidas que este contexto ha de posibilitar. Es función

de la institución, por ejemplo desde el prácticum, buscar estas conexiones para dar visibilidad a la profesión.

Desde la perspectiva de los años trabajados, los más positivos y esperanzadores con esta profesión son los que ya han alcanzado la madurez profesional, situados como expertos en algún subámbito de la Pedagogía, al apostar, claramente, por la necesidad de hacer pedagogía en la sociedad actual. Ahora bien, si conectamos años de ejercicio y ámbito de trabajo, en este punto los del ámbito educativo son los más críticos teniendo en cuenta que su razón de ser siempre estuvo ligada a la formación reglada. Indican cómo, año tras año, las leyes han condicionado su salida de este contexto, relegándoles en ocasiones a funciones de expertos externos con, cada vez, menos posibilidades de inserción directa. Es importante reflexionar hacia dónde se dirige esta formación.

Otras cuestiones que han remarcado los entrevistados han sido que la institución debe implicarse ofreciendo **orientación** y propiciando espacios para que los estudiantes puedan construir y gestionar su proyecto profesional (Romero, 2009; Romero, Álvarez, Seco y Lugo, 2014). Han incidido, además, en que el apoyo de la institución contribuye a su motivación y les empodera en la toma de decisiones para la transición y posterior inserción laboral. El EEES trabaja en esta línea: desde la dimensión social se incide en la formación de estudiantes activos, promoviendo valores que contribuyan a su enriquecimiento personal y profesional para contribuir así al desarrollo de su empleabilidad.

La EU2015 comenta que la universidad juega un papel valioso en el cambio del modelo social y económico, al apostar por un sistema de orientación integral que suministre ciertas competencias ligadas al mercado de trabajo; afirmación que remarcó nuevamente el programa EU2020. La orientación tiene el reto de contribuir a la modernización de la educación superior, apostando por sistemas integrados de orientación, potenciando políticas de calidad y planes de acción tutorial específicos (Comunicado de Bucarest, 2012; Rodríguez, Boza y Delgado, 2013). Hay que potenciar la autonomía de la persona, como agente activo y no pasivo del proceso y trabajar desde modelos de gestión personal de la carrera. Desde esa perspectiva, es conveniente revisar la implicación de la institución (Lent y Brown, 2013; Manzano, 2015; Tinto y Pusser, 2006).

Por último los entrevistados, han incidido en que es importante contribuir a la **autogestión** de la trayectoria profesional, a ser posible trabajada en la formación inicial. Hay que ayudar al estudiante en la construcción de su autoconocimiento para ir adecuando intereses y posibilidades profesionales; hay que realizar un trabajo gradual que enseñe el sentido de la profesión, la implicación y el valor que para ellos va a tener el rol del trabajo y la importancia de descubrir su identidad profesional (Savickas y Porfeli, 2012). En esta tesis se han extraído resultados parciales desde el discurso de los modelos de gestión personal de la carrera; ahora el reto consiste en diseñar, implementar y evaluar la eficacia de estos programas introduciéndolos en las estructuras de los grados universitarios.

Los entrevistados han indicado cómo han ido realizando este proceso de gestión, previas pautas para la mejora de la preparación del estudiante para el mundo profesional. A lo largo de todo el proceso han tenido que ir tomando decisiones fundamentadas a partir de dos elementos: la información del contexto (las oportunidades dadas y las barreras) y la propia personalidad del estudiante (después de trabajar su autoconocimiento, como lo expresan los entrevistados en esta tesis). Éstos consideran que las prácticas tienen valor añadido ya que suceden en un escenario valioso para empezar a explorar la carrera. Es una manera de conocer las posibilidades que ofrece el entorno para su inserción (estos profesionales no son dados a la movilidad por trabajo, es decir, a desplazarse a otra ciudad o país ya que están arraigados al contexto local; constatado en el estudio cuantitativo), y sus decisiones se ven mediatizadas por esa realidad. Greenhaus y Callanan (1994) o Lent y Brown (2006) remarcan la importancia de la definición de esas metas a partir del conocimiento de la propia persona y de la realidad del contexto. Los elementos que contribuyen a esta definición de objetivos son, por un lado, las prácticas de estudios, las características del profesorado o el apoyo de la red de contactos, y por otro, la capacidad de autogestión.

## 7.2. Límites

Es adecuado, en la finalización de un trabajo de investigación, reflexionar sobre los aspectos que han afectado a la investigación. En este caso existen una serie de limitaciones que van relacionadas con el tipo de investigación utilizada y con la fuente de información. En primer lugar, los instrumentos y en segundo lugar, la población.

En cuanto a los límites, la primera fase empírica se ha fundamentado en base al cuestionario de la *Agència de la Qualitat Universitària de Catalunya* que estudió la inserción laboral de los titulados universitarios. Algunos de los análisis necesarios de la investigación no han sido posibles ya que las preguntas del cuestionario no la recogían (como por ejemplo, los canales de inserción del trabajo a los tres años de graduarse). Al trabajar con datos secundarios el investigador no ha tenido acceso al control de los datos. Por la naturaleza de los cuestionarios la encuesta del estudio 2001 no disponía de la información suficiente para algunas cuestiones de análisis y se ha perdido la información de 88 sujetos (promoción 1998). Algunas de las cuestiones previstas para el análisis se han recogido mediante el estudio cualitativo.

Por motivos de tiempo no ha sido posible introducir los datos de la última encuesta de la AQU (2014) aunque en la discusión se han recogido resultados para mostrar la evolución de los insertados en Cataluña.

Otro límite consiste en que los estudios están contextualizados en unos años concretos y las conclusiones están determinadas por su contexto. En ese momento la crisis económica no azotaba las políticas públicas. Por otra parte algunas de las cuestiones recogidas a lo largo de



las dos fases empíricas hacen referencia a planes de estudios previos al Espacio Europeo de Educación Superior y por tanto no queda analizada la formación de Pedagogía actual. Se ha intentado resolver esta cuestión entrevistando a profesorado de universidad -pedagogo-partícipe en el grado o a profesionales en activo, tutores de prácticas en la actualidad.

En cuanto al instrumento cualitativo, el carácter retrospectivo de la entrevista puede tener asociado déficits en la cantidad y calidad de la información recogida. La persona se ve condicionada por sus recuerdos y la percepción construida durante los años del significado de sus experiencias.

Los profesionales estudiados se han formado en diferentes planes de estudios y sus trayectorias se han visto condicionadas por ese plan formativo; este hecho ha posibilitado comprobar, por otra parte, la importancia de la formación. Además, no se han entrevistado a graduados tras la implementación del EEES y los cambios introducidos en el grado de Pedagogía.

### **7.3. Prospectiva**

Una vez finalizada la investigación y el proceso de reflexión sobre el estudio, emergen una serie de propuestas para continuar avanzando en el campo de la inserción profesional y la gestión personal de la carrera. A continuación se presentan algunas de las líneas que se pueden plantear en un futuro a partir de las conclusiones de este estudio.

Continuar indagando en el perfil profesional del estudiante de Pedagogía, buscando el significado y sentido de su trabajo, potenciando espacios de construcción de su imagen profesional, inquiriendo en la identidad profesional y en ciertas características personales (autoconocimiento, inteligencia emocional, entre otros), así como en aspectos de su proyecto profesional (intereses, metas, objetivos, entre otros). Siempre ayudando al estudiante en la gestión de su propia carrera y trabajando en la línea de los modelos de gestión personal –preventiva- de la carrera.

Hay que incidir en la construcción de la identidad profesional del pedagogo, ya que con los años, se ha comprobado que aquellos que se conectan con su profesión son los que más garantías de éxito profesional han tenido. Trabajar en base a esta construcción de la identidad es oportuno en aquellas carreras que tienen un mercado abierto en el momento de la inserción. Se necesitan, por tanto, cambios cualitativos en las formaciones de grado para implementar estas mejoras.

Además, hay que diseñar e introducir en los estudios de grado, más allá de la carrera de Pedagogía, programas de gestión de la carrera, y realizar la evaluación de dichos programas

para conocer el alcance de su efectividad en el desarrollo de la empleabilidad de los estudiantes universitarios.

Sería interesante poder estudiar la inserción profesional de los graduados a partir de la implementación del EEES, para conocer, analizar y evaluar si la conversión de las carreras a grados ha conseguido los objetivos pretendidos.

Realizar estudios de inserción a nivel macro más allá de los tres primeros años en el mercado de trabajo, ya que la ambivalencia del trabajo en el nuevo paradigma demuestra que las transiciones deben ser estudiadas a lo largo de la vida.

Estudiar la inserción y las trayectorias más allá del primer ciclo, en segundos ciclos, para conocer la especialización profesional y las expectativas, transiciones e inserción tras los másteres.

Este estudio ha intentado dar respuesta sobre la inserción profesional y la gestión de la carrera de profesionales de la Pedagogía. Es importante avanzar en esta línea de investigación con estudios contextualizados (por ejemplo en otros grados universitarios) que permitan conocer esta finalidad en contextos académicos distintos a los estudiados, con la pretensión de avanzar en la comprensión de este fenómeno.



## **CAPÍTULO VII**

### **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS, CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E PERSPECTIVAS FUTURAS**

#### **7.1. Discussão dos resultados e conclusões**

O objetivo desta tese foi conhecer o processo de integração socioprofissional dos Pedagogos e compreender o valor das competências de gestão de carreira ao longo da sua trajetória profissional. Analisando a inserção na última década, foi possível conhecer a situação laboral e as trajetórias laborais posteriores dos graduados em Pedagogia na Catalunha. Agora, dispomos de uma visão mais precisa da realidade atual e da sua evolução, com uma perspectiva dupla: oferecer elementos de reflexão para melhorar a licenciatura e potenciar a orientação, a tutoria e a posta em prática de programas de gestão pessoal da carreira.

Neste capítulo apresentamos as principais conclusões, a partir dos resultados da presente investigação. Os resultados foram organizados tendo como guia os objetivos específicos: 1) a transição inicial do mercado de trabalho, 2) a situação laboral nos três primeiros anos após a graduação, 3) as competências profissionais no acesso ao emprego e à progressão na carreira, 4) as trajetórias laborais dos graduados em Pedagogia, 5) as competências de

gestão pessoal da carreira utilizadas pelos gradados em Pedagogia, 6) a reflexão sobre as mudanças educacionais dos estudos iniciais.

### 7.1.1. A transição inicial para o mercado de trabalho

Os resultados permitem constatar uma série de tendências no **tempo de acesso** e nas **vias utilizadas** para aceder ao primeiro trabalho em Pedagogia.

O **acesso ao trabalho** ocorre, para uma fração significativa dos alunos, antes de concluir a licenciatura. Com o passar dos anos, podemos observar uma diminuição do estudante universitário “tradicional” (ou a tempo completo) e um crescimento da tipologia do estudante que trabalha a tempo parcial. Esta tendência é idêntica no restante contexto universitário, principalmente ao nível dos estudantes de Ciências Sociais e Humanidades (AQU, 2014; EUROSTUDENT, 2015; Navarro, 2013).

As características e o significado da participação laboral durante o curso dos estudantes de Pedagogia são diversas e foram evoluindo com o tempo. Um terço dos estudantes efetuam um trabalho não relacionado com os estudos com um objetivo meramente económico. Outro grupo é composto por alunos que realizam trabalhos relacionados, em parte, ao trabalho de Pedagogia. Muitos destes estudantes pretendem ganhar experiência. Um último grupo, mais minoritário principalmente nas últimas promoções, está composto por profissionais de campos afins (Educação Social e Magistério, fundamentalmente). Este grupo foi sendo reduzido desde a implantação do EEES, já que os estudantes com cursos superiores prévios tendem a continuar a formação permanente, frequentando Mestrados ou Pós-graduações (Llanes-Ordóñez, Figuera-Gazo, Jurado-De los Santos, Romero-Rodríguez e Torrado-Fonseca, 2015).

Uma vez graduados, verificou-se que a rapidez de acesso ao primeiro trabalho no mercado qualificado sofreu uma dilatação; isto é, há dez anos os recém titulados demoravam, em média, entre um a três meses para conseguir o primeiro trabalho e na última promoção este tempo já se situa entre três a seis meses. Além disso, o último estudo da AQU (2014) fala de um 10% de graduados que, por ano, não conseguiu trabalho; uma percentagem substancial de licenciados está, portanto, sem trabalhar. A atual crise económica tem agravado a situação do mercado laboral, confirmando a influência de fatores económicos sobre o processo de inserção (Brunet, 2001; Figuera, 1996; Gomendio, 2014; Moreno, Lopez e Segado, 2012; Walter de 2005).

Quanto às **vias de acesso**, os *contactos pessoais* são o principal método de inserção dos Pedagogos no mercado laboral qualificado. Esta realidade é uma constante em todos os estudos realizados com universitários desde há várias décadas, tanto a nível nacional como internacional (ANECA, 2009; Ayats, 2010; Brennan et al, 2001; García-Montalvo, 2001; Figuera, Dorio e Torrado, 2007). Vale a pena incidir neste dato e no seu valor para as universidades, já que é necessário potenciar vias de *networking*, apoiando a capacitação de competências de

empreendedorismo, como constataram investigadores de âmbito internacional (Loureiro, 2012) ou nacional (Villar, 2006), assim como os entrevistados nesta tese.

A segunda forma de inserção, que está ganhando espaço ano após ano é a *Internet*. Uma investigação feita por Bartram (2000), Husdorf e Duncan (2004) já havia adiantado que, dada a sua flexibilidade, rapidez e variedade de opções, o mercado de trabalho seria transformado por esta nova ferramenta, e assim tem sido. Confirma-se que os portais de internet são um espaço de mediação de ocupação e emprego, uma vez que detêm uma série de benefícios para as empresas e para os indivíduos (redução de custos, impacto e hora, entre outros) (Figuera, Torrado e Dorio, 2007).

No caso *das empresas de recrutamento*, ainda que não sejam decisivas para a inserção, têm mostrado uma incidência variável de acordo com a promoção estudada. Esta realidade faz refletir sobre a própria capacidade do mercado de trabalho de captar profissionais.

A incidência da própria universidade (através de práticas curriculares e serviços de orientação) ou da Ordem Profissional de Pedagogos (através da “*bolsa de trabalho*”) é baixa; especialmente em comparação com outros cursos académicos. Por exemplo, na área de Ciências Experimentais, o estudo da AQU (2014) confirma a eficácia destas vias para os licenciados desta área de conhecimento. No nosso estudo, apenas a promoção de 2007 (a última a ser analisada) mostra uma tendência diferente, observando-se uma maior incidência destas vias. No entanto, os resultados da promoção de 2011 (discutido no estudo de AQU, 2014) colocam como baixo o seu impacto. No contexto internacional, os estudos ALMALAUREA mostram claramente a sua incidência. Os entrevistados salientaram o valor deste meio para a inserção, no caso dos profissionais de pedagogia.

*As bolsas de estudo institucionais* têm tido uma influencia desigual como meio de inserção ao longo das promoções estudadas. Em qualquer caso, é uma via a potenciar, procurando pontos de ligação entre a Universidade e o mercado de trabalho. No estudo qualitativo alguns entrevistados apostaram neste canal no momento da sua inserção, destacando a sua importância.

*As práticas profissionais* também seguiram uma evolução intermitente e são inferiores aos valores de toda a população estudantil das universidades catalãs. No caso concreto de Pedagogia, não acaba de ser eficaz como via de inserção. O facto de que uma parte das práticas curriculares realizadas pelos estudantes seja efectuada no sector público pode explicar estes resultados, já que o acesso ao mesmo tem uma lógica intrínseca. Outra explicação pode ser o tamanho das empresas, já que são organizações de formação, consultorias, entre outras, com pouca capacidade de contratação, principalmente nos últimos anos (Figuera, Dorio e Torrado, 2007). É evidente que as práticas profissionais têm um valor muito importante para a experiência profissional, já que possibilitam a profissionalização e a entrada no mercado laboral dos titulados. Assim foi assinalado pelos entrevistados de esta tese. Barbosa e Figuera (2005), ou Ventura e Martínez (2005),

salientam a importância das práticas profissionais como ponto de partida para dar-se a conhecer, ao ser uma “montra” privilegiada para a inserção.

De acordo com os dados, os *serviços das próprias universidades* têm demonstrado pouca eficácia na inserção de Pedagogos em comparação com outros trajetos. Além disso, a incidência da inserção destes licenciados é inferior aos dos restantes cursos superiores nas universidades catalãs (AQU, 2014). Há que continuar a trabalhar desde as instituições de ensino superior, para potenciar estes serviços de maneira que incrementem a sua eficácia como um canal de acesso dos alunos ao mercado de trabalho.

Podemos então concluir que, no caso dos Pedagogos que transitam para o mercado de trabalho, obtemos diferentes resultados, dependendo da promoção ou da situação laboral existente durante a carreira académica. Em termos de tempo, a inserção inicial sucedeu, em aproximadamente 50% dos casos, antes da conclusão dos estudos, mas encontramos diferenças significativas entre as promoções de alunos. Os dados mais recentes têm mostrado um atraso na inserção do primeiro emprego. O canal prioritário de inserção para todos os participantes foi o dos contatos pessoais. Por tanto há que potenciar o *networking* desde o início da formação para que o estudante possa antever rotas de inserção, assim como outros espaços vinculados à universidade: práticas profissionais, serviços de orientação e bolsas institucionais. É conveniente contribuir para a transição universidade-mercado de trabalho logo nos primeiros momentos desde os âmbitos correspondentes (professores, serviços universitários, empregadores, *prácticums*, etc.); é uma contribuição fundamental, já que as primeiras transições condicionam, em grande medida, as trajetórias posteriores.

### 7.1.2. Regime de trabalho nos três primeiros anos após a graduação

O primeiro facto a salientar é que a **taxa de emprego** é muito elevada (entre 93% e 95%).

Em relação às características laborais dos profissionais estudados, os **sectores** ocupados pelos graduados distribuem-se, maioritariamente, nos três âmbitos da Pedagogia: o educativo, o sociocomunitário e o empresarial. Na promoção de 2004 observamos um aumento da inserção destes profissionais no âmbito educativo, tendência que se mantém na promoção de 2007, momento em que as políticas educativas implementam a sexta hora nas escolas e se inicia a contratação de Pedagogos; medida atualmente revogada.

As **condições de trabalho** dos licenciados em Pedagogia evoluíram, ao longo do tempo, para uma situação de maior instabilidade no emprego, certamente produto da evolução do próprio mercado de trabalho e das mudanças nas políticas laborais. Principalmente, têm acesso a contratos de “obras e serviços” ou a contratos temporários com duração entre seis meses e um ano.

Neste estudo verificou-se que **a mobilidade laboral** dos licenciados é alta: três quartas partes dos graduados, num espaço de três anos, tiveram vários empregos. Em 1996, Rodríguez Moreno advertiu sobre a constante necessidade de adaptação por parte dos indivíduos ao mercado de trabalho, uma vez que os novos tempos que se avizinhavam caminhariam para esta linha de mudança. Além disso, o estudo qualitativo demonstrou que, mesmo com contratos permanentes, muitos deles tiveram de mudar de emprego ao longo da sua trajetória.

A **retribuição económica** foi melhorando para estes profissionais ao longo das diferentes promoções estudadas. No entanto, esta tendência retrocedeu no estudo da promoção de 2011 (AQU, 2014) devido ao impacto da crise económica. Sempre, em termos gerais, os pedagogos têm estado por debaixo da média dos outros licenciados em relação ao salário, mas atualmente, a diminuição é drástica para a profissão. A vinculação da profissão com o sector público pode explicar, em parte, esta tendência.

As características do trabalho desempenhado, nos primeiros três anos, possuem uma **adequada relação com a formação recebida na licenciatura estudada**. No entanto, um terço dos graduados subempregados ainda desenvolve o seu trabalho em campos não relacionados com a formação em Pedagogia.

Em relação à **adequação da formação**, verificou-se que metade dos entrevistados afirmaram estar situados num campo profissional que está de acordo com a sua formação e que exercem funções qualificadas (principalmente educacionais ou de suporte técnico). Adicionalmente, um estudo aprofundado desta variável confirmou que uma percentagem considerável desempenha funções próprias de pedagogia. Ainda assim, o estudo da realidade laboral destes profissionais na última década mostrou que existem alguns factores que condicionam a profissão. Certamente uma delas é a "ausência" de um mercado "fechado" para o profissional. Nos três âmbitos onde se insere, o pedagogo compete com cursos superiores afins, sem que estejam estabelecidas fronteiras (Psicologia, entre outras), e inclusive com licenciados universitários de Primeiro Ciclo (como Educação Social) ou graduados de Ciclos Formativos de Grau Superior. Além disso, a proliferação de estudos na última década, com a entrada em vigor da estrutura proposta pelo EEES, gera mais confusão sobre esta situação.

Apesar dos problemas identificados, os profissionais entrevistados expressaram um nível de **satisfação global alto**. Entre as dimensões de satisfação analisadas é destacado o valor do conteúdo do seu trabalho. No conjunto das variáveis analisadas a tendência muda unicamente na promoção de 2004, que é a mais crítica principalmente na utilidade dos conhecimentos e na satisfação global com o trabalho, mesmo quando as suas pontuações estão por acima da média. Uma explicação possível é que a implementação da sexta hora e a contratação de Pedagogos nos centros educativos, e que as funções estabelecidas não correspondam com as próprias da formação.



Os dados permitem confirmar que a percepção de satisfação no trabalho é influenciado por vários factores, tanto pessoais (valores e metas) como contextuais (Corominas Villar, Saurina e Fàbrega, 2012; Navarro, 2013; Loureiro, 2012).

Cerca de três em cada quatro profissionais, três anos após a graduação, são caracterizados por uma adaptação dos estudos em relação ao trabalho realizado. Esta adaptação é maior para os Pedagogos que se dedicam ao âmbito educativo. Encontrámos diferenças significativas entre as promoções estudadas na escala de percepção da satisfação a nível do conjunto da mostra, facto que não acontece na análise dos profissionais da Pedagogia onde a resposta é homogénea entre os âmbitos com cifras superiores ao conjunto de entrevistados. Corominas Villar, Saurina e Fàbrega (2012) afirmam que hoje devemos estudar o conceito de qualidade através de indicadores adicionais; neste caso, os indicadores subjetivos correspondem a melhores índices de avaliação da satisfação.

### 7.1.3. Competências profissionais no acesso ao emprego e à progressão na carreira

Numa primeira instancia, estudou-se o **valor de formação** a partir da escala dos **factores** no momento da contratação. Esta escala expressa uma associação significativa entre promoções, sendo a de 2007 a que outorga maior media aos seguintes fatores: conhecimentos práticos, formação de línguas, modo de ser e capacidade de trabalho em equipa, e de 1998 incide na formação global da Universidade. O estudo por âmbitos apresenta médias mais elevadas, o que reforça o facto de que, para aqueles que exercem trabalho como Pedagogos, a formação foi mais útil. A análise segundo as diferentes áreas de atividade do Pedagogo mostra uma tendência diferencial do âmbito empresarial na formação de idiomas, informática, personalidade, capacidade de gestão e planificação e capacidade de trabalho em equipa e, para o âmbito sociocomunitário, nos conhecimentos práticos.

A **avaliação das competências requeridas para o posto de trabalho e o nível de formação** proporcionado desde a graduação constata que, para treze dos catorze níveis de aptidões analisados, a *utilidade* é mais valorizada que a *formação* recebida; com a exceção dos conhecimentos teóricos. Neste ponto encontraram-se mais diferencias entre indicadores dentro das promoções que na análise por campos de atuação. A promoção de 2007 é que mais valoriza o desenvolvimento das competências adquiridas durante a formação. E por campos de atuação, os profissionais que trabalham no contexto empresarial classificam com maior media a criatividade e a utilização de idiomas.

As entrevistas pormenorizadas realizadas destacam quais as **competências que devem ser desenvolvidas ao longo da vida profissional**. De uma perspectiva global, ao longo de toda a trajetória profissional, as habilidades interpessoais e as sistêmicas foram as mais salientadas. As habilidades interpessoais, destinadas a facilitar e a favorecer os processos de interação e cooperação social, estão ligados à capacidade de expressar os próprios sentimentos e às

destrezas sociais relacionadas com as habilidades interpessoais. São considerados um importante componente da empregabilidade e da gestão pessoal da carreira; sendo por isso destacadas especificamente pelos próprios profissionais, que sublinham principalmente: a empatia, a comunicação não-verbal e a resiliência. A realidade de trabalho dos profissionais, muitas vezes dentro de equipas multidisciplinares, explica a prevalência de atitudes básicas como a negociação ou o consenso. Dentro das competências sistemáticas incluem-se um conjunto de elementos que contribuem a uma ação global, antecipando-se ao futuro e compreendendo a complexidade da realidade. Os participantes assinalaram a relevância de algumas delas como indispensáveis ao desenvolvimento profissional. A pro-atividade, a perseverança e identidade profissional são valiosas para que os profissionais reforcem a sua capacidade de gestão da carreira.

Existem alguns matizes na avaliação das competências quando os entrevistados analisam o desenvolvimento de sua própria carreira. Assim, os profissionais do sector educativo destacam a empatia e compromisso com a identidade, ética e desenvolvimento profissional e adaptação às mudanças. Estas duas últimas habilidades estão diretamente relacionados com a perspectiva *life design* (Savickas, 2012; 2013). Os Pedagogos que trabalham a nível sociocomunitário fizeram especial menção a algumas competências específicas a nível de inserção e às habilidades interpessoais: o trabalho em equipa, a capacidade de liderança e a comunicação verbal e não-verbal. Por último, no âmbito empresarial foram destacados a implicação no trabalho e a capacidade de organização e planeamento.

Há que ter cuidado com as listas generalizáveis de competências, já que não dependem unicamente do curso académico, mas também do contexto e, portanto, para poder levar a cabo ações adaptadas ao colectivo objeto de estudo, previamente é necessário conhecer a sua realidade de forma íntima. E neste sentido, esta investigação tentou identificar as habilidades que são necessárias para o Pedagogo no contexto catalão. É necessário realizar estudos periódicos, com o objetivo de atualizar essas competências em sintonia com a evolução das necessidades do mercado, como determinam estudos de referencia (Eraut, 1994; Harvey, 2005; Hawkins e Winter, 1995; Knight e Yorke, 2006). Ainda assim, neste momento, os resultados apresentados contribuem para a evidencia de que as competências transversais são as que mais marcam a diferença no momento do recrutamento, e também na prática diária do exercício profissional (Brennan et al, 2001; Mason, Williams e Cranmer 2009; Prades, 2005).

#### 7.1.4. As trajetórias laborais dos graduados em Pedagogia

Além da transição inicial para o mercado de trabalho, a análise das trajetórias profissionais dos 26 entrevistados permitiu identificar distintas **tipologias**, bem como aprofundar na compreensão dos **fatores** que contribuíram para essas diferenças.

Os entrevistados podem dividir-se entre quatro **tipos de percurso** encontrados, diferenciando-se os lineares dos não-lineares: 1) As trajetórias lineares correspondem aos

indivíduos que tenham tido uma estabilidade laboral dentro do mesmo emprego, sem mudanças de trabalho e, portanto, com o seu labor profissional focado no mesmo âmbito; 2) As trajetórias não-lineares correspondem aos sujeitos que, ao longo dos anos, tenham mudado de emprego dentro do mesmo âmbito de atuação, ocupando um posto similar; 3) As trajetórias não-lineares que ocupam posições diferentes, e realizando distintas funções em diferentes trabalhos, mas sempre dedicados ao mesmo âmbito laboral; e 4) Trajetória não-linear, com a realização de vários trabalhos com diferentes funções e que, para além disso, desempenharam funções como profissionais em diferentes âmbitos de atuação do Pedagogo. Esta aproximação permite observar que os graduados em Pedagogia seguem padrões diferentes no percurso profissional, como já foi descrito por Amderson, Goodman e Schlossberg (2012), expressando que as transições não são pontuais ou previsíveis, mas abrangem todo o ciclo de desenvolvimento profissional.

Independentemente do tipo de percurso, todos incidem no ideal de progressão laboral. Ao longo da sua vida profissional tiveram de ir construindo um processo de tomada de decisões para focar o caminho a seguir. Por tanto, existiu um processo expresso de clarificação de objetivos e de interesses profissionais. Os interesses e expectativas condicionam a adaptação à realidade laboral, afirmação acorde com as teorias de desenvolvimento vocacional. Desta maneira se evidencia a importância de estar preparado para este cenário de mudança, que requer um trabalho progressivo das capacidades de gestão de carreira desde o sistema educativo (Alcoforado, 2013; Romero, 2013).

No processo de construção de carreira, intervêm as características do indivíduo e do próprio contexto. Bridgstock (2009), Loureiro (2012) e Martín-González (2015) observam que, no processo de inserção, entram em jogo elementos da própria pessoa ou próximos a ela (micro-contexto) e os fatores do contexto (macro-contexto). Auberni (1985) introduziu que no processo de transição convém conhecer todos os elementos que afetam ao indivíduo no seu desenvolvimento profissional e Figuera (1996) ressaltou no seu modelo de inserção socioprofissional que aspectos contextuais e pessoais há que considerar na hora de enfrentar-se ao mercado de trabalho, em consonância com os dispostos pelos modelos de gestão pessoal da carreira. Estudar os aspectos decisivos em relação ao contexto e à pessoa poderá servir para adequar os programas de orientação e tutoria no âmbito de cada carreira, conferindo elementos para a tomada de decisões dos estudantes no que diz respeito aos seus próprios percursos profissionais (Lent e Brown, 2013).

Os resultados obtidos ajudam a compreender estes **fatores** na construção da carreira dos Pedagogos.

### **Macro-contexto**

A situação do Pedagogo tem sido influenciada por questões políticas, económicas, educativas e pela própria dinâmica do mercado de trabalho. Os entrevistados expressaram um sentimento de falta de reconhecimento profissional, em parte devido à ausência de um

mercado laboral próprio e à permanente competitividade de um mercado de trabalho aberto a outros profissionais (Villa, Pedersoli e Martin, 2009).

Esta variável tem estado marcada pelas casuísticas intrínsecas dos âmbitos de trabalho do Pedagogo. Os profissionais de âmbito educativo incidiram na influencia política para o sector e nas leis próprias do mercado de trabalho, já que o encerramento da ocupação para este contexto é um contínuo, incongruente, se temos em conta que a Pedagogia é a mesma do contexto educativo. Os profissionais do âmbito sociocomunitário destacaram a influencia do factor económico e político; concretamente expressam que no momento atual em que se encontra o país, de crise económica e de valores, as profissões da área das Ciências Sociais vêem-se mais afectadas, já que os cortes incidem diretamente nos serviços onde trabalham, quase sempre, relacionados com o sector público. Os profissionais do âmbito empresarial remarcam que o mercado de trabalho é-lhes favorável, e começam a vislumbrar oportunidades de emprego; o mais importante é que a formação se adequa a estas novas ocupações. O desafio se encontra na formação, que é determinante para que o mercado de trabalho possa captar estes profissionais preparados para novos campos laborais; em contraposição, uma falta de formação clara nestas áreas pode propiciar que os profissionais de outros cursos estejam melhor capacitados para ocupar estas novas saídas laborais. Os Pedagogos do mundo empresarial são os mais esperançados nas possibilidades de ofertas laborais.

### **Ambiente sociofamiliar**

Os entrevistados reconhecem globalmente o apoio da família (pais) na seleção do curso; ainda que nem todos se sentem compreendidos na escolha de Pedagogia, evidenciando, uma vez mais, o problema de prestígio social de que padece a profissão. Ressaltaram a importância da família e do grupo de amigos, que, segundo estes profissionais, foram essenciais nas suas trajetórias.

Ainda assim, descobriram que ao longo do seu percurso laboral persistem problemas relacionados com o género, já que apostar pela própria família constituiu um obstáculo (em determinados períodos) à progressão profissional (Romero, 2013). As entrevistadas que ressaltaram este ponto são as que levam inseridas na ambiente profissional entre os onze e os quinze anos. Depois deste período, as entrevistada com mais de dezasseis anos afirmam que esta situação foi pontual na sua carreira e que foi possível continuar a avançar profissionalmente.

### **Fatores pessoais**

Em relação às características pessoais, foram considerados aspectos da pessoa na construção de sua identidade profissional (conceito transcendental da trajetória). Os aspectos pessoais impactaram diretamente na gestão e no desenvolvimento laboral destes profissionais, sendo alguns de estes considerados indispensáveis para a progressão na

carreira. Para os graduados em Pedagogia, a atitude proactiva, a personalidade ativa e a sensação de responsabilidade para com o seu projeto profissional são essenciais (Romero, Álvarez, Seco e Lugo, 2014; Van der Heijde e Van der Heijden, 2006); características em concordância com o novo conceito de carreira evolutiva descrita por Schein (Ballout, 2007), dentro do paradigma de trabalho do século XXI (Allen e Van der Velden, 2011; Waters, Briscoe e Douglas, 2014). E também se sublinha a importância de fatores como extroversão e optimismo (Lent e Brown, 2013; Patton, 2006).

Situados nesta nova construção da carreira, os aspectos pessoais são relevantes para a construção da própria identidade profissional. Uma identidade que, em muitos casos, esteve interligada com a Pedagogia; mas que em outros, por falta de um perfil claro ou por uma indecisão inicial, afastou-os da formação anterior e enlaçou-os com a especialização posterior na prática profissional. Em qualquer caso, o poder identificar-se e definir-se como profissional, exibindo uma identidade própria, ajudou-os a não decair e a continuar lutando como profissionais das Ciências Sociais, sem afastar-se do caminho escolhido. Trabalhar a ligação entre o seu “eu” pessoal e o seu “eu” profissional foi um ponto a favor nas suas trajetórias, seguindo a teoria construtivista do *life design* (Crier-Reed e Skaw, 2010; Loiodice, 2010; Savickas, 2012).

Essa identidade é composta de muitos elementos, dos quais a capacidade de autogestão da trajetória profissional tem sido o denominador comum. Neste ponto os entrevistados ofereceram ideias valiosas para potenciar a formação, ajudando a fomentar a gestão da carreira, que se detalham no próximo ponto. O individuo deve-se identificar com seu papel profissional, abrindo (ou não) oportunidades na sua carreira (Karaevli e Hall, 2003; Nicholson, 1984; Potgieter, 2014).

Por tanto pode conclui-se que existem várias trajetórias profissionais, de acordo com a situação atual do mercado de trabalho. Além disso, existe uma série de fatores pessoais e contextuais que entram em jogo no fenómeno da transição. Autores e investigadores observam que é essencial, especialmente em tempos de incerteza, que as instituições universitárias potenciem o desenvolvimento de competências pessoais para contribuir à integração, bem como à procura de ofertas laborais para poder colocar o estudante universitário no mercado de trabalho; desafio que partilha com o próprio mercado laboral e com as instâncias competentes nesse sentido. As universidades devem contribuir para uma formação teórica e prática, capaz de habilitar o aluno. Além de procurar os caminhos necessários para vincula-los à sua profissão, é sabido que aqueles alunos que durante a sua formação, além de estudar trabalham em tarefas relacionadas com os estudos, estão mais preparados para posicionar-se num mercado concordante com a sua formação (Kidd, 1998). Adaptar interesses, motivações, expectativas, entre outras questões, é um trabalho de todos os implicados neste assunto, centrando o ensino numa integração de valores, entre os quais o desenvolvimento de empregabilidade é um factor mais a considerar (Schlossberg, 2008; Stauffer, Maggiori, Froidevaux e Rossier, 2014).

A Pedagogia é uma corrida de fundo. E é importante desde a formação inicial conceber espaços que contribuam para conectar a profissão com o estilo pessoal de cada estudante, tentando na medida do possível introduzir os jovens na complexidade da sua futura profissão. O jovem universitário é já um adulto emergente com conotações bem claras (Arnett, 2004; Blume, 2010). Seguindo esta ideia, Yorke e Harvey (2005) observam que a empregabilidade é, portanto, um cultivo lento e que a sua aquisição implica uma aprendizagem específica autodirigida e de reflexão de experiências, sendo este o desafio da Universidade.

### 7.1.5. Competências de gestão pessoal da carreira utilizados pelos graduados em Pedagogia

As estratégias seguidas para a inserção profissional (nos primeiros anos após a graduação) têm estado vinculadas a elementos imprescindíveis nos modelos de gestão pessoal da carreira. Os inquiridos sublinharam a importância da criação de uma rede de contactos como facilitadora de espaços para vincular-se como profissionais, bem como de fomentar habilidades interpessoais, implicar-se ativamente na própria gestão da carreira (conduta ativa, motivação, atitude positiva e segurança), adaptar-se ou possuir a capacidade de moldar-se facilmente às mudanças e estar constantemente disponível. Esta mesma ideia foi destacada por Ballout (2007), Brimrose e Brown (2010) e Pulakos, Arad, Donovan e Plamondon (2000) incidindo nessas competências pessoais para a gestão da carreira.

No entanto, nesta fase inicial, estes autores destacam a importância do autoconhecimento como uma capacidade que permite identificar tanto áreas de interesse como a possibilidade de benefícios futuros. Os entrevistados estão situados, por isso, na primeira etapa do modelo de gestão pessoal de carreira de Greenhaus e Callanan (1994) ou de Taveira (2012), em que o ponto de partida é o tomado de decisões durante o processo de exploração da carreira. Este passo estabelece a base de todo o processo como foi observado por Pinto (2010) nas conclusões da sua tese doutoral.

Seguindo a estrutura do modelo descrito por Greenhaus e Callanan (1994) este *background* vai contribuir para o desenvolvimento e a implementação de estratégias e para a progressão de objetivos (Lent e Brown, 2013). O individuo necessita traçar um plano de ação que, no caso dos entrevistados, foi mediada pela formação contínua e pelo valor que eles adquiriram durante a sua carreira profissional. Esta formação foi necessária para especializar-se na sua trajetória profissional (Bunk, 1994; Ruiz, 2008).

Além da toma das decisões oportunas, da monitorização dos seus objetivos de carreira e da implementação de um plano de ação, os entrevistados propõem que se deve valorizar o processo, obtendo conhecimentos para perpetuá-lo ou para realizar as alterações oportunas. Reconhecem os esforços e os sacrifícios feitos para atingir as suas metas e situar-se numa trajetória profissional acorde com os seus interesses; depois de anos no mercado de

trabalho, a sua avaliação do processo é positiva. Os profissionais juniores são aqueles que possuem menos elementos para avaliar o seu percurso, mas ainda assim sublinham que se sentem no caminho certo e estão satisfeitos com os resultados alcançados.

Os inquiridos afirmaram que não seguiram um padrão linear na implementação dos modelos, mas que tudo parece indicar que desde a perspectiva do novo paradigma de trabalho é necessário que o sujeito desenvolva a gestão da sua carreira. Trabalhar de maneira preventiva é um desafio a seguir desde instancias como a Universidade (Lent e Brown, 2013; Loureiro, 2010; Pinto, 2010; Taveira, 2012).

Entrando nas casuísticas próprias dos âmbitos da Pedagogia, os profissionais do campo educativo destacam as relaciones interpessoais. As estratégias seguidas pelos profissionais do âmbito sociocomunitário têm estado ligadas com a formação continuada (capacidade de continuar a aprender e a conhecer), com a segurança e com reconhecer os pontos fortes de cada um. Desde uma perspectiva de gestão destacam o autoconhecimento, que irá ajudar a enfocar a especialização (segundo os interesses), devido ao leque de possibilidades de inserção que facilita este sector em particular, contribuindo, desta maneira, na toma de decisões. E para o sector empresarial, as estratégias de integração e desenvolvimento profissional indispensáveis passam pela capacidade de criar uma rede de contatos, por saber trabalhar em equipa e por estar implicados nas suas carreiras profissionais.

Neste estudo há uma competência que se destaca com maior frequência: a adaptabilidade. Esta é uma competência fundamental, destacada desde o ponto de vista da carreira evolutiva e das premissas do *life design*; sendo, conjuntamente com a identidade, os dois catalisadores que contribuem à empregabilidade do profissional no século XXI. Campbell e Ungar (2004) e Savickas (2006; 2012) advogam por educar com base nestas competências, já que a crescente transformação económica e laboral exige que os sujeitos se responsabilizem pelas suas carreiras, constantemente em evolução, pondo em marcha novas habilidades e atitudes. No momento atual, a orientação deve ser trabalhada com base nestes novos conceitos, adaptando muitas das suas práticas. Esta ideia foi salientada nas conclusões do XVI Congresso Internacional de Formação e Trabalho do Norte de Portugal e Galiza em 2014.

#### 7.1.6. Reflexão sobre as mudanças educacionais dos estudos iniciais

Neste último ponto, os entrevistados forneceram elementos de como efetuar mudanças no Grau de Pedagogia para potenciar a empregabilidade dos estudantes. Os temas destacados estão vinculados com **questões de formação**, como mais prática profissional e menos teoria que às vezes fica algo descontextualizada. Desta forma, como já foi recomendado na Estratégia Europeia 2020 ou por investigadores como Prats e Raventón (2005), Suárez (2014) ou Ventura (2005), há que incidir na revisão do Sistema Educativo, implementando processos de melhoria ante os desafios e as necessidades atuais; e o curso de Pedagogia não está isenta

desta realidade. Este desafio passa pelo empenho de todas as partes intervenientes (professores, estudantes, universidade, mercado de trabalho, instituições influentes).

Os entrevistados, para além de tudo isso, incidem em que existem questões que deveriam ser modificadas em relação à docência: os professores deveriam favorecer a profissionalização, contribuindo na busca da ligação entre a profissão, o mercado de trabalho e a Universidade. Pérez e Serrano (2010) observam que uma das missões da Universidade é preparar os professores para o ensino adequado ao século XXI. Outra das questões é que os alunos se impliquem na vida universitária e em toda a aprendizagem que esta oferece fora das salas de aulas e, neste sentido, Michavila e Parejo (2008) já descreveram questões relacionadas com a atitude do estudante. Por exemplo, a Universidade de Barcelona criou o Observatório do Estudante, precisamente com essa filosofia.

É aconselhável trabalhar com base nas **competências**, especificamente as **transversais** que contribuam para a empregabilidade (Comunicado de Bucaresti, 2012). Além disso, devem fazê-lo de forma conectada e gradual ao longo da formação, de onde, em última instância, o aluno seja capaz de vislumbrar itinerários profissionais, explicando-lhe as possibilidades da profissão; a partir desse ponto já poderão começar a construir o seu perfil profissional (Berdrow e Eves, 2010; Masjuan, 2008). Os entrevistados destacaram que, ao longo de seus anos de trabalho, têm sentido pouco reconhecimento em relação ao profissional da Pedagogia, escassa visibilidade do colectivo e ineficácia por parte das instituições para posicionar esta profissão no mercado de trabalho. A partir de uma perspectiva autoatribuída, os inquiridos são críticos consigo próprios e com os outros Pedagogos; por exemplo, eles afirmam terem-se mantido passivos na luta pela carreira e pessimistas na sua continuidade, e explicam que não reagiram como os graduados de outros cursos que começaram a ocupar as saídas profissionais de Pedagogia, pelo que é importante procurar o sentido e a implicação na profissão (Villa, Pedersoli e Martín, 2009).

Os Pedagogos do âmbito educativo destacam as competências transversais para o desenvolvimento da empregabilidade. Os profissionais do âmbito sociocomunitário ressaltam, especificamente, o valor dos professores na formação como um facto a potenciar para contribuir à posterior inserção, luta e reconhecimento da profissão. Os que trabalham no âmbito empresarial são os mais críticos entre a conexão universidade-mercado de trabalho, especificando que o reconhecimento passa pela forma em que se incide no mercado de laboral, que neste momento se vincula com as novas saídas que este contexto deve possibilitar. É função da instituição, por exemplo desde o *prácticum*, explorar estas ligações para dar visibilidade à profissão.

A partir da perspectiva de anos de trabalho, os mais positivos e esperançosos com a profissão são aqueles que já alcançaram a maturidade profissional, posicionados como especialistas em qualquer subcampo da Pedagogia, apostando, claramente, na necessidade da Pedagogia na sociedade atual. Agora, se conectamos anos de exercício profissional e campo de trabalho, neste ponto são os do âmbito educativo os mais críticos, considerando que a sua razão de ser esteve sempre ligada à formação regulamentada. Explicam como, ano após ano,



as leis têm condicionado a sua saída para fora deste contexto, em ocasiões relegando-os para funções de “peritos externos”, com cada vez menos possibilidades de inserção direta. É importante refletir para onde se dirige esta formação.

Outras questões destacadas por parte dos entrevistados são que a instituição deve envolver-se oferecendo **orientação** e facilitando espaços onde os alunos possam construir e gerir os seus projetos (Romero, 2009; Romero, Álvarez, Seco e Lugo, 2014). Salientaram também que o apoio da instituição contribui para a sua motivação e para capacitá-los na toma de decisões para a transição e posterior inserção laboral. O EEES trabalha nessa linha: a partir da dimensão social se incide na formação de alunos ativos, promovendo valores que contribuam para o seu enriquecimento pessoal e profissional, e para contribuir desta forma no desenvolvimento da sua empregabilidade.

A EU2015 afirma que a Universidade joga um papel importante na mudança do modelo social e económico, ao apostar por um sistema de orientação integral que forneça determinadas competências ligadas ao mercado de trabalho; esta afirmação foi novamente remarcada no programa Europa2020. A orientação tem o desafio de contribuir para a modernização do Ensino Superior, ao apostar por sistemas de orientação integrados e potenciando políticas de qualidade e planos de ação tutoriais específicos (Comunicado de Bucarest, 2012; Rodríguez, Boza e Delgado, 2013). Há que promover a autonomia do individuo, como agente ativo e não passivo do processo e trabalhar desde modelos de gestão pessoal da carreira. A partir desta perspectiva, é conveniente rever a implicação da instituição (Lent e Brown, 2013; Manzano, 2015; Tinto e Pusser, 2006).

Por último os entrevistados salientaram que é importante contribuir para a **autogestão** da trajetória profissional, a ser possível trabalhada desde a formação inicial. Há que ajudar o estudante na construção do seu autoconhecimento para ir adequando interesses e possibilidades profissionais; há que desenvolver um trabalho gradual que ensine o significado da profissão, o grau de implicação, o valor que para eles vai assumir o papel laboral e a importância de descobrir a sua identidade profissional (Savickas e Porfeli, 2012). Nesta tese foram extraídos resultados parciais desde o discurso dos modelos de gestão pessoal da carreira; agora, o desafio consiste em projetar, implementar e avaliar a eficácia destes programas, introduzindo-os na estruturas dos graus universitários.

Os inquiridos explicaram como foram realizando este processo de gestão, previas pautas de melhoria na preparação do estudante para o mundo profissional. Ao longo de todo o processo tiveram de ir tomando decisões fundamentadas com base em dois elementos: as informações do contexto (as oportunidades dadas e as barreiras) e a própria personalidade do estudante (depois de trabalhar o seu autoconhecimento, tal como expressam os entrevistados desta tese). Estes consideram que as práticas têm valor acrescentado já que sucedem num cenário valioso para principiar a explorar a carreira. É uma maneira de conhecer as possibilidades oferecidas pelo ambiente para a sua inserção (estes profissionais não são dadas à mobilidade por trabalho, isto é, à deslocação para outra cidade ou país, já que estão enraizadas no contexto local; constatado no estudo quantitativo), e as suas

decisões são mediatizadas por essa realidade. Greenhaus e Callanan (1994) ou Lent e Brown (2006) enfatizam a importância da definição dessas metas a partir do conhecimento individual e da realidade do contexto. Os elementos que contribuem para esta definição de objetivos são, por um lado, as práticas profissionais, as características dos professores ou o apoio da rede de contactos, e por outro, a capacidade de autogestão.

## 7.2. Limitações

É adequado, na conclusão de uma investigação, refletir sobre os aspetos que afectaram a investigação. Neste caso, há um certo número de limitações que estão relacionadas com o tipo de pesquisa utilizada e a fonte de informação. Em primeiro lugar, os instrumentos e em segundo lugar, a população estudada.

Quanto aos limites, a primeira fase empírica foi baseada no questionário da *Agência Universitária de Qualitat de Catalunya*, que estudou a inserção laboral dos graduados universitários. Algumas das análises necessárias para a investigação não foram possíveis de abordar porque as perguntas do questionário não as abrangiam (como por exemplo, os canais de inserção do trabalho nos três primeiros anos após a graduação). Ao trabalhar com dados secundários, o investigador não teve acesso ao controlo de dados. Pela própria natureza do inquérito, os questionários do estudo de 2001 não dispunham de informação suficiente para responder a algumas das questões analisadas e foi perdida a informação de 88 indivíduos (promoção 1998). Alguns dos temas abordados na análise foram conseguidos pelo estudo qualitativo.

Por razões de tempo, não foi possível inserir os dados do último levantamento da AQU (2014), embora os resultados da discussão foram usados para apresentar a evolução na Catalunha.

Outro limite é o facto de que os estudos são contextualizados em anos específicos e as conclusões são determinadas pelo contexto. Naquela época, a crise económica não encorajava a política pública. Por outro lado, algumas das perguntas recolhidas ao longo das duas fases empíricas fazem referência os planos de estudos prévios ao Espaço Europeu de Educação Superior e conseqüentemente não se analisa a formação de Pedagogia atual. Tentámos resolver esta questão entrevistando os Professores da Universidade – Pedagogos – que participam no curso e Pedagogos no ativo, que atualmente são tutores de práticas.

Quanto ao instrumento qualitativo, a natureza retrospectiva da entrevista pode ter associada deficits na quantidade e qualidade da informação recolhida. A pessoa é condicionada por memórias e percepção do significado das suas experiências, construídas ao longo dos anos.

As trajetórias profissionais estudadas foram efectuadas em currículos académicos distintos. Além disso, não houve a possibilidade de entrevistar graduados após a implementação do EEES e das mudanças introduzidas na carreira de Pedagogia.

### **7.3. Perspectivas futuras**

Uma vez finalizada a investigação e o processo de reflexão sobre o estudo, emergem uma série de propostas para continuar a avançar no campo da inserção profissional e da gestão pessoal da carreira. De seguida apresentamos algumas das linhas que se podem abordar no futuro a partir das conclusões deste estudo.

Continuar indagando sobre o perfil profissional do estudante de Pedagogia, procurando o significado e o sentido do seu trabalho, potenciando os espaços para a construção da sua imagem profissional, pesquisando na sua identidade profissional e em certas características pessoais (autoconhecimento, inteligência emocional, etc.) e em aspectos de seu projeto profissional (interesses, metas, objetivos, etc.). Sempre ajudando os alunos a administrar as suas próprias carreiras e trabalhando nos modelos de gestão pessoal e preventiva da carreira.

Devemos incidir na construção da identidade profissional do Pedagogo, já que ao longo dos anos, verificou-se que aqueles que se conectam à sua profissão são os que mais garantiam de êxito profissional têm obtido. Trabalhar com base nesta construção da identidade é oportuno nesses programas que têm um mercado aberto no momento da inserção laboral. É preciso, portanto, mudanças qualitativas nas licenciaturas para implementar estas melhorias.

Além disso, devem ser laneados e introduzidos nos estudos de grau superior, para lá do curso de Pedagogia, programas de gestão da carreira, e realizar a avaliação destes mesmos programas para conhecer o alcance da sua eficácia no desenvolvimento da empregabilidade dos estudantes universitários.

Seria interessante poder estudar a empregabilidade dos graduados desde a implementação do EEES, para conhecer, analisar e avaliar se a conversão dos cursos em graus atingiu os objetivos pretendidos.

Realizar estudos de inserção a nível macro - para além dos três primeiros anos dentro do mercado de trabalho - uma vez que a ambivalência de trabalho no novo paradigma mostra que as transições devem ser estudadas ao longo da vida.

Estudar a inserção e as trajetórias para além do primeiro ciclo, em segundos ciclos, para conhecer a especialização profissional e as expectativas, as transições e integração após os Mestrados.

Este estudo tentou dar resposta sobre a inserção profissional e a gestão da carreira dos profissionais de Pedagogia. Propomos ampliar a investigação, num futuro, a diferentes graus universitários.



## 8. Bibliografía

- Accenture (2005). *Cumplimiento de las expectativas de los titulados universitarios tras su inserción laboral*. Recuperado de [http://www.accenture.com/SiteCollectionDocuments/Local\\_Spain/PDF/exp\\_jovenes.pdf](http://www.accenture.com/SiteCollectionDocuments/Local_Spain/PDF/exp_jovenes.pdf)
- Albert, M.J. (2006). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid, España: McGraw Hill.
- Alcoforado, L. (2013). Estrategias, retos y recursos para los orientadores en el escenario de la educación y la formación a lo largo de la vida. En P. Figuera (Coord.), *Orientación profesional y transiciones en el mundo global. Innovaciones en orientación sistémica y en gestión personal de la carrera* (pp. 21-50). Barcelona, España: Laertes.
- Allen, J., & Van der Velden, R. (Eds.) (2011). *The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Challenges for Higher Education. Higher Education Dynamics*. Dordrecht: Springer.
- Associació Catalana d'Universitats Públiques (ACUP) (2012). *Impactos de las universidades públicas catalanas en la sociedad*. Barcelona, España: ACUP.
- Associació Catalana d'Universitats Públiques (ACUP) (2010). *Plan de Proyección Internacional de las universidades públicas catalanas 2010-2015*. Recuperado de [http://www.acup.cat/sites/default/files/plan-de-proyeccion-internacional\\_o.pdf](http://www.acup.cat/sites/default/files/plan-de-proyeccion-internacional_o.pdf)
- Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva, ACAP (2006). *Estudio sobre los Servicios de Prácticas y Empleo (SPE) de las Universidades de la Comunidad de Madrid*. Recuperado de <file:///C:/Users/juan/Downloads/BVCM001817.pdf>
- Aguaded, J.I. (2006). *Transición al mercado laboral de los egresados de la Universidad de Huelva. Promoción 00/01*. Huelva, España: Universidad de Huelva, Vicerrectorado de Tecnologías, Innovación y Calidad.
- AQU CATALUNYA (2001). *Educació Superior i Treball. Estudi de la inserció laboral dels graduats de les universitats públiques catalanes*. Recuperado de [http://www.aqu.cat/doc/doc\\_35744743\\_1.pdf](http://www.aqu.cat/doc/doc_35744743_1.pdf)
- AQU CATALUNYA (2003). *Educació Superior i treball a Catalunya. Estudi de la inserció laboral dels graduats de les universitats públiques catalanes*. Recuperado de [http://www.aqu.cat/doc/doc\\_35744743\\_1.pdf](http://www.aqu.cat/doc/doc_35744743_1.pdf)
- AQU CATALUNYA (2005). *Segon estudi d'inserció laboral dels graduats de les universitats catalanes. Primera valoració dels resultats*. Recuperado de [http://www.aqu.cat/insercio/estudi\\_2005\\_graduats.html](http://www.aqu.cat/insercio/estudi_2005_graduats.html)
- AQU CATALUNYA (2008). *Tercer estudi d'inserció laboral dels graduats de les universitats catalanes. Primera valoració dels resultats*. Recuperado de [http://www.aqu.cat/doc/doc\\_24300564\\_1.pdf](http://www.aqu.cat/doc/doc_24300564_1.pdf)

- AQU CATALUNYA (2011). *Universitat i treball a Catalunya 2011. Estudi de la inserció laboral de la població titulada de les universitats catalanes*. Recuperado de [http://www.aqu.cat/doc/doc\\_14368286\\_1.pdf](http://www.aqu.cat/doc/doc_14368286_1.pdf)
- AQU CATALUNYA (2014). *Universitat i treball a Catalunya 2014. Estudi de la inserció laboral de la població titulada de les universitats catalanes*. Recuperado de [http://www.aqu.cat/doc/doc\\_14857668\\_1.pdf](http://www.aqu.cat/doc/doc_14857668_1.pdf)
- Alex, L. (1991). Descripción y registro de las cualificaciones. El concepto de cualificación. *Formación Profesional*, 2, 23-27.
- Alonso L.E., Fernández, C.J., & Nyseen, J.M. (2009). *El debate sobre las competencias*. Recuperado de [http://www.aneca.es/var/media/148145/publi\\_competencias\\_090303.pdf](http://www.aneca.es/var/media/148145/publi_competencias_090303.pdf)
- ANECA (2004a). *Diseño de la titulaciones de grado de Pedagogía y Educación Social*. Recuperado de <http://www.ub.edu/pedagogia/recursos/docs/ANECA.doc>
- ANECA (2004b). *Encuesta de inserción laboral*. Recuperado de [http://qualitas.usal.es/PDF/insercion\\_laboral.pdf](http://qualitas.usal.es/PDF/insercion_laboral.pdf)
- ANECA (2009). *Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España. Factores de facilitación y obstaculización*. Recuperado de [http://www.aneca.es/var/media/308144/publi\\_procesosil.pdf](http://www.aneca.es/var/media/308144/publi_procesosil.pdf)
- Anderson, M., Goodman, J., & Scholssberg, N. (2012). *Counseling adults transition: Linking Scholssberg's theory with practice in a diverse world* (4a ed.). New York: Springer Publishing Company.
- Andrade, C. (2010). Transição para a idade adulta. Das condições sociais às implicações psicológicas. *Análise Psicológica*, XXVIII (2), 255-267.
- Arnett, J.J. (1998). Learning to stand-alone: The contemporary American transition to adulthood in cultural and historical context. *Human Development*, 41, 295-315.
- Arnett, J.J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teen through the twenties*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Arnett, J.J. (2007). Socialization in emerging adulthood: From the family to the wider world, from socialization to self-socialization. En J. Grusec & P. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization* (pp. 208-231). New York: Guilford.
- Ajzen, J. (1988). *Attitudes, personality, and behavior*. England, UK: Open University Press.
- Álvarez, P.R., & Santana, L.E. (1996). *Orientación y Educación Sociolaboral: Una perspectiva curricular*. Madrid, España: EOS.
- Arnold, J. (1997). *Managing careers into the 21st century*. London, England: Sage Publications.

- Arnold, J., & Cohen, L. (2008). The Psychology of Careers in Industrial-Organizational Settings: A Critical but Appreciative Analysis. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 23, 1-44.
- Arrow, K. (1973). Higher education as a filter. *Journal of Public Economics*, 2 (3), 193-216.
- Arthur, M.B., Hall, D.X., & Lawrence, B. S. (1989). *The handbook of career theory*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Arthur, M.B., Inkson, K., & Pringle, J. (1999). *The New Careers: Individual action and economic change*. London, England: Sage.
- Arthur, M.B., Khapova, S.N., & Wilderom, C.P.M. (2005). Career success in a boundaryless career world. *Journal of Organizational Behavior*, 26 (2), 177-202.
- Ashforth, B.E., & Fugate, M. (2001). Role transitions and the life span. En B.E. Ashforth (Ed.), *Role transitions in organizational life: An identity-based perspective* (pp. 225-257). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Auberni, S. (1995). *La orientación profesional*. Barcelona, España: Institut Municipal d'educació.
- Australian Chamber of Commerce and Industry & The Business Council of Australia. (2002). Employability skills for the future. Recuperado de [www.dest.gov.au/ty/publications/employability\\_skills/final\\_report.pdf](http://www.dest.gov.au/ty/publications/employability_skills/final_report.pdf)
- Ayats, J.C. (2010). *Estrategia de la UPV para la empleabilidad de sus titulados en el marco de las relaciones Universidad-Empresa* (Tesis doctoral). Universitat Politècnica de València, Facultad de Administración y Dirección de Empresas, España.
- Ballout, H.I. (2007). Career success: The effects of human capital, person-environment fit and organizational support. *Journal of Managerial Psychology*, 22 (8), 741-765.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. En A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). Cambridge, UK: Cambridge university press.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 164 -180.



- Barbosa, J., & Figuera, P. (Coords.) (2005). *Els Químics de la UB. La veu de l'empresa*. Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/47749>
- Bartram, D. (2000). Internet Recruitment and Selection: Kissing Frogs to Find Princes. *International Journal of Selection and Assessment*, 8 (4), 261-274.
- Barrett, F. (2004). Coaching for resilience. *Organization Development Journal*, 22, 93-96.
- Bartolomé, M. (1986). La investigación cooperativa. *Educar*, 10, 51-78.
- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿Comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, 20, 7-36.
- Baruch, Y. (2004). Transforming careers from linear to multidirectional career paths: Organizational and individual perspective. *Career Development International*, 9 (1), 58-73.
- Bauman, Z. (1999). *Modernidade e Ambivalência*. Rio de Janeiro, Brasil: Jorge Zahar.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro, Brasil: Jorge Zahar.
- Baumeister, R. (1993). *Self-esteem: The puzzle of low self-regard*. New York: Plenum.
- Becker, G.S. (1964). *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with especial reference to education*. New York: Columbia University Press.
- Becker, G.S. (1995). Human Capital and Economic Growth. *Prague Economic Papers*, 4 (3), 223-228.
- Benhabib, J., & Spiegel, M.M. (1992). *The Role of Human Capital and Political Instability in Economic Development*. New York: Starr Center for Applied Economics,
- Berdrow, I., & Evers, F. (2010). Bases of competence: An instrument for self and institutional assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (4), 419-434.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: Significado y medida*. Barcelona, España: Ariel Sociología.
- Bimrose J., & Brown, A. (2010). Older workers' transitions in work-related learning, careers and identities. En K. Ecclestone, G. Biesta & M. Hughes (Eds.), *Transitions and learning through the lifecourse* (pp. 182-196). Abingdon, UK: Routledge.
- Blanch, J.M. (1990). *Del viejo al nuevo paro: Un análisis psicológico y social*. Barcelona, España: PPU.
- Blau, P., & Duncan, O. (1967). *The American Occupational Structure*. Nueva York: Wiley.
- Blume, T.W. (2010). Counseling for identity renegotiation. *International Journal of Theory and Research*, 10, 92-105.
- Blustein, D.L., Kenna, A.C., Gill, N., & Devoy, J.E. (2008). The Psychology of Working: A New Framework for Counseling Practice and Public Policy. *The Career Development Quarterly*, 56, 294-308.

- Blustein, D.L., Schultheiss, D., & Flum, H. (2004). Toward a relational perspective of the psychology of careers and working: A social constructionist analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 64 (3), 423-440.
- Bono, J.E., & Judge, T.A. (2003a). Core self-evaluations: A review of the trait and its role in job satisfaction and job performance. *European Journal of Personality*, 17, 5-18.
- Bono, J.E., & Judge, T.A. (2003b). Self-concordance at work: Toward understanding the motivational effects of transformational leaders. *Academy of Management Journal*, 46, 554-571.
- BOLOGNA (1999). *Declaración de Bolonia*. Recuperado de [http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Declaracion\\_Bolonia.pdf](http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Declaracion_Bolonia.pdf)
- BOLOGNA FOLLOW-UP GROUP, BFUG (2004). *Employability in the context of the Bologna process*. Recuperado de <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=99>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1967). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona, España: Labor.
- Borghans, L., & De Grip, A. (1999). *Skills and low pay: Upgrading or overeducation?* Maastrich, Países Bajos: Research Centre for Education and the Labour Market.
- Boyatzis, R.E. (1998). *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Boys, C.J., & Kirkland, J. (1987). *Degrees of success: Career aspirations and destinations of college, university and polytechnic graduates*. London, England: J.K.P.
- Brennan, J., Johnston, B., Littlele, B., Shah, T., & Woodleley, A. (2001). *The employment of UK graduates: Comparison with Europe and Japan. A Report to the HEFCE by the Centre for Higher Education Research and Information*. London, England: Open University.
- Brennan, J., King, R., & Lebeau, Y. (2004). *The Role of Universities in the Transformation of Societies: An International Research Project*. Recuperado de <http://www.open.ac.uk/cheri/documents/transf-final-report.pdf>
- Briscoe, J.P., & Hall, D.T. (2006). The interplay of boundaryless and protean careers: Combinations and implications. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 4-18.
- Briscoe, J.P., Hall, D.T., & DeMuth, R.L.F. (2006). Protean and boundaryless careers: An empirical exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 30-47.
- Bridges, W. (2004). *Transitions: Making sense of life's changes*. Cambridge, UK: Da Capo Press.
- Bridgstock, R. (2009). The graduate attributes we've overlooked: Enhancing graduate employability through career management skills. *Higher Education Research & Development*, 28 (1), 31-44.

- Brott, M.E. (2005). A constructivist look at life roles. *The Career Development Quarterly*, 54, 138-149.
- Brown, P., Hesketh, A., & Williams, S. (2002). Employability in a knowledge-driven economy. En P. Knight (Ed.), *Notes from the 13th June 2002 'Skills plus' conference, Innovation in education for employability held at Manchester Metropolitan University* (pp. 5-25). Recuperado de <http://www.open.ac.uk/vqportal/Skills-Plus/documents/13%20June.pdf>
- Brunet, I. (Dir.) (2001). *Joves i transició al mercat laboral*. Barcelona: Pòrtic, Biblioteca Universitària.
- Brunner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, España: Visor.
- Brunner, J. (2009). Prólogo. En L.E. Alonso, C.J. Fernández & J.M. Nyseen (Eds.), *El debate sobre las competencias* (pp. 19-24). Madrid, España: ANECA.
- Bryman, A. (1988). *Quantity y Quality in Social Research*. London, England: Routledge.
- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Burchell, B., Nolan, J.P., & Wichert, I.C. (1999). Job insecurity, psychological well-being, work orientation and family life. En E. Heery, (Ed.), *The Insecure workforce* (pp. 181-209). London, England: Routledge.
- Cabrera, A., Burkum, K.R., LaNasa, S.M., & Bibo, E.W. (2013). Pathways to a Four-Year Degree: Determinants of Transfer and Degree Completion among Socioeconomically Disadvantaged Students. En A. Seidman (Ed.), *College student retention* (pp.167-210). Westport, CT: Praeger Publishers.
- CAMBRA DE COMERÇ DE BARCELONA (2002). *L'Informe 2001 de l'Observatori de la Formació. Resum executiu*. Barcelona, España: Cambra de Comerç.
- Camelli, A. (2006). *An overview of graduate employment*. Bologna, Italia: Almalaurea.
- Campbell, C., & Ungar, M. (2004). Constructing a Life That Works Part 2, An Approach to Practice. *The Career Development Quarterly*, 53 (1), 28-40.
- Cardenal, M.E. (2006). *El paso a la vida adulta. Dilemas y estrategias ante el empleo flexible*. Madrid, España: Centro de investigaciones sociológicas, Siglo XXI.
- Carretero, M. (1985). Aprendizaje y desarrollo cognitivo. Un ejemplo del tratado del inútil combate. En J. Mayor (Ed.), *Actividad humana y procesos cognitivos* (pp. 145-160). Madrid, España: Alhambra.
- Casal, J. (1996). Modelos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: Aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas, CIS*, 75, 295-316.

- Casal, J. (2001). La transició dels joves a la vida adulta en el marc d'una societat en canvi. En I. Brunet (Ed.), *Joves i transició al mercat laboral* (pp. 35-65). Barcelona, España: ECSA.
- Casals, J., Masjuan, J. M., & Planas, J. (1991). *La inserción social y profesional de los jóvenes: los itinerarios de transición entre los 14 y los 25 años*. Madrid, España: CIDE.
- Castañer, M., Camerino, O., & Anguera, M.T. (2013). Métodos mixtos en la investigación de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Apunts Educació Física i Esports*, 112 (2), 31-36.
- Castells, M. (1997). *La estructura social de la era de la información. La sociedad red*. Conferencia de apertura al II Foro sobre tendencias sociales. Madrid, España: UNED.
- Centro Europeo para el Desarrollo la Formación Profesional (2005). *Improving lifelong guidance policies and systems*. Luxembourg, Luxemburg: Oficina de Publicaciones Oficiales de la Unión Europea.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) (2000). *Las nuevas demandas del desempeño profesional y sus implicaciones para la docencia universitaria*. Santiago de Chile, Chile: CINDA.
- Charta Magna Universitatum (1998). *Bolonia y la Magna Charta Universitatum (1988-2008)*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/boloniaeees/documentos/09grupotrabajo/bolonia-y-la-magna-charta-universitatum.pdf?documentId=0901e72b8004aa9>
- CHEERS (1997). *Career after Higher Education: A European Research Study*. Recuperado de [file:///C:/Users/juan/Downloads/Cuaderno13%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/juan/Downloads/Cuaderno13%20(3).pdf)
- Chickering, A.W., & Reisser, L. (1993). *Education and Identity* (2a ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Chickering, A.W., & Schlossberg, N. K. (1995). *Getting the Most Out of College*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Cinamon, R.G., & Hellman, S.M. (2004). Career development stages of Israeli school counsellors. *British Journal of Guidance & Counselling*, 32, 39-55.
- Ciurana, E.R. (2008). *Introducción a la filosofía de las ciencias sociales y humanas*. Manizales, Colombia: Universidad Católica de Manizales.
- Cohen, S., Kessler, R.C., & Gordon, L.U. (1995). Strategies for measuring stress in studies of psychiatric and physical disorders. En S. Cohen, R.C. Kessler, R. & L.U. Gordon (Eds.), *Measuring Stress. A Guide for Health and Social Scientists* (pp. 3-26). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Collins, R. (1979). *The credential society: Historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press.
- Collins, R. (1986). Las teorías funcionalistas y conflictual de la estratificación educativa. *Educación y Sociedad*, 5, 125-198.

Comisión Europea (2010). *EUROPA 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Recuperado de [http://ec.europa.eu/commission\\_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303\\_1\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303_1_es.pdf)

Comisión de las Comunidades Europeas (2003). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Recuperado de <http://www.ecm.ub.es/ceuropea/ComUniversidadesES1.pdf>

Comunicado Bucarest (2012). *Conclusiones de la Conferencia Ministerial e Informe sobre la implementación del Proceso de Bolonia en el EEES en 2012*. Recuperado de <http://www.oapee.es/dctm/weboapee/pap/erasmus/eventos/2012/valladolid/12comunicadobucarestId.pdf?documentId=0901e72b813c350a>

Comunicado Nueva Lovaina (2009). *The Bologna Process 2020. The European Higher Education Area in the new decade*. Recuperado de [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven\\_Louvain-la-Neuve\\_Communicu%C3%A9\\_April\\_2009.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communicu%C3%A9_April_2009.pdf)

Comunicado del grupo de alto nivel de la UE (2013). *Report to the European commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's Higher Education institutions*. Recuperado de [http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation_en.pdf)

Comunicado de Londres (2007). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado*. Recuperado de [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2007\\_London\\_Communique\\_Spanish.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2007_London_Communique_Spanish.pdf)

Comunicado de la Comisión Europea (2006). *Comunicación de la comisión al consejo y al parlamento europeo. Cumplir la agenda de modernización para las universidades: educación, investigación e innovación*. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52006DCo208&qid=1411988833777&from=EN>

Comunicado de Bergen (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior-Alcanzando las metas*. Recuperado de [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2005\\_Bergen\\_Communique\\_Spanish.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2005_Bergen_Communique_Spanish.pdf)

Comunicado de Berlín (2003). *Educación Superior Europea*. Recuperado de [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2003\\_Berlin\\_Communique\\_Spanish.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2003_Berlin_Communique_Spanish.pdf)

Consejo Ministros Europeos (2007). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado*. Recuperado de [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2007\\_London\\_Communique\\_Spanish.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2007_London_Communique_Spanish.pdf)

- Consejo Europa (2001). *Conclusiones de la Presidencia*. Recuperado de <http://www.madrid.org/gema/fmm/infotro5.htm>
- Consejo Europa (2000). *Conclusiones de la Presidencia*. Recuperado de [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_es.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm)
- Cook T.D., & Reichardt Ch. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (5a ed.). Madrid, España: Morata.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Corbetta, P. (2010). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Corominas, E., Villar, E., Saurina, C., & Fàbregas, M. (2007). El mercat laboral qualificat i la qualitat de l'ocupació. En A. Serra (Ed.), *Educació superior i treball a Catalunya* (pp. 187-240). Barcelona, España: AQU Catalunya.
- Corominas, E., Villar, E., Saurina, C., & Fàbregas, M. (2012). Construcción de un Índice de Calidad Ocupacional (ICO) para el análisis de la inserción profesional de los graduados universitarios. *Revista de Educación*, 357, 351-374.
- Costa, L.V., & Dutra, J.S. (2011). Avaliação da Carreira no Mundo Contemporâneo: Proposta de um modelo de três dimensões. *Revista de Carreiras e Pessoas*, 1 (1), 1-22.
- Crant, J.M. (1995). The Proactive Personality Scale and objective job performance among real estate agents. *Journal of Applied Psychology*, 80 (4), 532-537.
- Creswell, J.W. (1999). Mixed-method research: Introduction and application. En G. J. Cizek (Ed.), *Handbook of educational policy* (pp. 455-472). San Diego, CA: Academic Press.
- Creswell, J.W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3a ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Creswell, J.W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3a ed.). Los Angeles: Sage.
- Creswell, J.W., & Plano, V.L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crites, J.O. (1969). *Vocational Psychology*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Crosier, D., Horvath, A., Kerpanova, V., Kocanova, D., & Riiheläinen, J.M. (2014). *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, retention and employability*. Bruselas, Bélgica: European Commission.
- Crosier, D., Purser, L., & Smidt, H. (2007). *Trends V: Universities shaping the european higher education area*. Recuperado de [http://www.eua.be/Libraries/Publications\\_homepage\\_list/EUA\\_Trends\\_V\\_for\\_web.sflb.aspx](http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/EUA_Trends_V_for_web.sflb.aspx)

- Dearing, R. (1997). *Higher Education in the Learning Society. Report of the National Committee of Enquiry into Higher Education*. Recuperado de <http://www.leeds.ac.uk/educol/ncihe/>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: Santillana.
- Del Rincón, D., Latorre, A., Arnal, J., & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid, España: Dykinson.
- Derr, B.C. (1986). *Managing The New Careerists: How to Direct Career Politics*. San Francisco: Jossey-Bass.
- D'Iribarne, A. (1989). *La compétitivité: défi social, enjeu éducatif*. Paris, Francia: Presses du CNRS.
- Dias, G.F. (2010). Supervisão clínica na RESAPES. En A.S. Pereira, H. Castanheira, A.C. Melo, A.I. Ferreira & P. Vagos (Eds.), *Apoio Psicológico no Ensino Superior: modelos e práticas* (pp. 22-39). Aveiro, Portugal: RESAPES-AP.
- Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2002). Will money increase subjective well-being? A Literature Review and Guide to Needed Research. *Social Indicators Research*, 57, 119-169.
- Dolado, J.J. (2000). La inserción laboral de los titulados universitarios en España. *Papeles de Economía Española*, 86, 78-97.
- Donoso, T. & Figuera, P. (2007). Niveles de diagnóstico en los procesos de inserción y de orientación profesional. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 5 (1), 57-68.
- Duarte, M.E. (2004). The Individual and the Organisation: Perspective in development. *Psychologica* (Extra Serie), 1, 549-557.
- Duarte, M.E. (2009). The psychology of life construction. *Journal of vocational Behaviour*, 75, 259-266.
- Dvir, T., Eden, D., Avolio, B.J., & Shamir, B. (2002). Impact of transformational leadership on follower development and performance: A field experiment. *Academy of Management Journal*, 45 (4), 735-745.
- Echeverría, B. (1993). *Formación profesional. Guía para el seguimiento de su evolución*. Barcelona, España: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Echeverría, B. (1999). Profesión, formación y orientación. En L. Sobrado (Ed.), *Orientación e intervención sociolaboral* (pp. 9-40). Barcelona, España: Estel.
- Eisenhardt, K.M., & Martin, J.A. (2000). Dynamic capabilities: What are they? *Strategic Management Journal*, 21, 1105-1121.
- Elejabarrieta, F. (2005). *Material de consulta per a aprendre a preguntar: Entrevistes*. Recuperado de [http://www.eapc.es/formacio/Generalitat/2005/prl\\_higiene/professorat/Higiene\\_preg.pdf](http://www.eapc.es/formacio/Generalitat/2005/prl_higiene/professorat/Higiene_preg.pdf)

- Encuesta de Población Activa (sin fecha). *Datos de la población activa en España*. Recuperado de [http://www.ine.es/inebaseDYN/epa30308/epa\\_inicio.htm](http://www.ine.es/inebaseDYN/epa30308/epa_inicio.htm)
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London, England: Taylor & Francis.
- EURYDICE (2010a). *Estrategia Universidad 2015. Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español*. Recuperado de <http://www.ub.edu/web/ub/ca/sites/reforma/pdf/estrategia-universiat2015.pdf>
- EURYDICE (2010b). *La educación superior en Europa 2010: El impacto del proceso de Bolonia*. Recuperado de [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/122ES.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122ES.pdf)
- Etzkowitz, H., Kemelgor, C., & Uzzi, B. (2000). *Athena Unbound: The Advancement of Women in Science and Technology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Felgueroso, F., Hidalgo, M., & Jiménez-Martín, S. (2010). Explaining the fall of the skill wage premium in Spain. En A. Cabrales & M. Celentani (Eds.), *Talent, effort and social mobility* (pp. 175-230). Madrid, España: Colección Monografías FEDEA.
- Fernández, R. (1983). *Psicodiagnóstico*. Madrid, España: UNED.
- Figuera, P. (1994). *La inserción socio-profesional del universitario/a* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Facultad de Pedagogía, España.
- Figuera, P. (1996). *La inserción socio-profesional del universitario/a*. Barcelona, España: Ediciones Universidad de Barcelona.
- Figuera, P. (1997). *Proyecto docente: Orientación profesional*. Barcelona, España: Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
- Figuera, P. (2002). *La orientación profesional de los trabajadores y trabajadoras en una sociedad en cambio*. Recuperado de <http://www.uv.es/soespe/2SeminarioPFiguera.htm>
- Figuera, P. (Ed.) (2014). *Persistir con éxito en la universidad: De la investigación a la acción*. Barcelona, España: Laertes.
- Figuera, P., & Coiduras, J.L. (2013). La transición a la universidad: Un análisis desde la diversidad de las voces de los estudiantes. *Revista de Educación*, 362, 713-736.
- Figuera, P., Dorio, I., & Torrado, M. (2007). Funcionament dels processos d'accés al mercat qualificat. En A. Serra Ramoneda (Ed.), *Educació Superior i treball a Catalunya: Anàlisi dels factors d'inserció professional* (pp. 187-240). Barcelona, España: AQU Catalunya.
- Figuera, P., & Torrado, M. (2013). El contexto académico como factor diferenciador en la transición a la universidad. *Revista Contrapontos*, 13 (1), 33-41.



- Figuera, P., & Vivas, J. (2001). *De l'educació superior al treball: Elements de reflexió i marc de referència*. Barcelona, España: AQU.
- Flick, U. (2004). Triangulation in qualitative research. En U. Flick, E.V. Kardorff & I. Steinke (Eds.), *A companion to qualitative research* (pp. 178-183). Londres: Sage.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Fouad, N.A., & Bynner, J. (2008). Work transitions. *American Psychologist*, 63, 241-251.
- Frese, M., & Fay, D. (2001). Personal initiative (PI): An active performance concept for work in the 21st century. En B.M. Staw & R.M. Sutton (Eds.), *Research in Organizational Behavior* (pp. 133-187). Amsterdam, Holanda: Elsevier Science.
- Fugate, M., Kinicki, A.J., & Ashforth, B.E. (2004). Employability: A psycho-social construct its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 14-38.
- Fundación CYD (2010). *Informe CYD. Barcelona: Fundación Conocimiento y Desarrollo*. Recuperado de <http://www.fundacioncyd.org/informe-cyd/informe-cyd-2010>
- Fulton, O., Gordon, A., & Williams, G. (1982). *Higher Education and Manpower Planning: A Comparative Study of Planned and Market Economies*. Ginebra, Suiza: International Labour Office.
- Furlong, A., & Cartmel, F. (1997). *Young People and Social Change*. Buckingham, England: Open University Press.
- Gabilondo, A. (2010). Prólogo. En *Estrategia 2015, Estrategia Universidad 2015, Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español* (pp. 2-3). Madrid, España: Ministerio de Educación.
- Gamero, C. (2003). *Análisis económico de la satisfacción laboral* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, España.
- García, F.J., & Aguilar, D. (2011). *Competencias profesionales del Pedagogo. Ámbitos laborales y nuevos yacimientos de empleo*. Málaga, España: Aljibe.
- García-Montalvo, J. (2001). *Formación y Empleo de los Graduados de Enseñanza Superior en España y en Europa*. Valencia, España: Fundación Bancaja.
- García-Montalvo, J. (2007). La inserción laboral de los universitarios: Entre el éxito y el desánimo. *Panorama Social*, 6, 92-106.
- García-Montalvo, J., & Mora, J.G. (2000). El mercado laboral de los titulados superiores en España y en Europa. *Papeles de Economía Española*, 86, 111-127.
- Garrido, L., & Requena, M. (1997). Emancipación y adquisición: las dos caras de la integración en el mundo adulto. En L. Garrido (Ed.), *La emancipación de los jóvenes en España* (pp. 9-21). Madrid, España: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

- Gellert, C. (Ed.) (1993). *Higher Education in Europe*. Londres, Inglaterra: Jessica Kingsley.
- Gerber, D.A. (2008). Escuchar a las personas con discapacidad. El problema de la voz. *Revista Española de Discapacidad*, 1 (2), 77-94.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Gimeno, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid, España: Morata.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S.W., Axelrad, S., & Herma, J.L. (1951). *Occupational Choice: An approach to a general theory*. New York: Columbia University Press.
- Gomendio, M. (2014). *Inserción laboral de los estudiantes universitarios*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/prensa-mecd/actualidad/2014/10/20141028-insercion-laboral/20141028-insercion-laboral/20141028-insercion-laboral.pdf>
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final - Proyecto Piloto, Fase 1*. Recuperado de [file:///C:/Users/juan/Downloads/Tuning\\_Educational.pdf](file:///C:/Users/juan/Downloads/Tuning_Educational.pdf)
- Goldfried, M.R. (2003). Cognitive-behavior therapy: Reflections on the evolution of a therapeutic orientation. *Cognitive Therapy and Research*, 27 (1), 53-69.
- Government Offices of Sweden (2007). *Key issues for the European Higher Education: Social Dimension and Mobility*. Recuperado de <http://www.government.se/content/1/c6/08/23/60/467bd591.pdf>
- Gornitzka, A. (2005). *Coordinating policies for a "Europe of Knowledge": emerging practices of the "Open Method of Coordination" in education and research*. Oslo, Noruega: Arena Centre for European Studies.
- Grau, F.X. (2012). *La Universidad pública española: retos y prioridades en el marco de la crisis del primer decenio del siglo XXI*. Tarragona, España: Publicaciones URV.
- Greenhaus, J.H. (2006). Individual Career Management. En J.H. Greenhaus & G. A. Callanan (Eds.), *Encyclopedia of Career Development* (pp. 378-380). California: Sage.
- Greenhaus, J.H., & Callanan, G.A. (1994). *Career management* (2a ed.). Fort Worth, TX: The Dryden Press.
- Greenhaus, J.H., Callanan, G.A., & Godshalk, V.M. (2010). *Career management* (4a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Grier-Reed, T., & Skaar, N. (2010). An Outcome Study of Career Decision Self-Efficacy and Indecision in an Undergraduate Constructivist Career Course. *The Career Development Quarterly*, 59 (1), 42-53.

- Griffin, B., & Hesketh, B. (2005). Counseling for work adjustment. En S. D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 483–505). Hoboken, NJ: Wiley.
- Grupo de Reflexión sobre el futuro de la UE (2010). *Proyecto Europa 2030. Retos y oportunidades*. Recuperado de [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/librairie/PDF/QC3210249ESC.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/librairie/PDF/QC3210249ESC.pdf)
- Guichard, J. (2009). Self-constructing. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 251-258.
- Guichard, J. (2013). Anticipar el propio futuro y orientarse al final de la adolescencia y en el momento de la emergencia de la edad adulta. En P. Figuera (Coord.), *Orientación profesional y transición en el mundo global. Innovaciones en orientación sistémica y en gestión personal de la carrera* (pp. 85-110). Barcelona, España: Laertes.
- Guichard, J., & Dumora, B. (2008). A constructivist approach to ethically grounded vocational development interventions for young people. En J.A. Athanasou & R.V. Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 187-208). Berlin, Alemania: SpringerVerlag.
- Gutteridge, T.G. (1986). Organizational Career Development Systems: The State of the Practice. En D.T. Hall (Ed.), *Career development in organizations* (pp. 303-681). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Haase, C.M. (2007). *Agency and adaptive development during the transition from university to work: A longitudinal study* (Tesis Doctoral). University of Jena, Faculty of Social and Behavioral Sciences, Alemania.
- Hall, D.T. (1976). *Careers in organizations*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Hall, D.T. (2002). *Careers in and out of organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hall, D.T. (2004). The protean career: A quarter-century journey. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 1-13.
- Hall, D.T., Briscoe, J.P., & Kram, K.E. (1997). Identity, values and learning in the protean career. En C.L. Cooper & S.E. Jackson (Eds.), *Creating tomorrow's organizations* (pp. 321-335). London, England: John Wiley & Sons.
- Hall, D.T., & Chandler, D. E. (2005). Psychological success: When the career is a calling. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 155-176.
- Hammersley M. (1992). *What "s wrong with ethnography: Methodological explorations*. London, England: Routledge.
- Hartung, P.J. (2007). Career construction: Principles and practice. En K. Maree (Ed.), *Shaping the story: A guide to facilitating narrative counselling* (pp. 103-120). Pretoria, South Africa: Van Schaik Publishers.

- Hartung, P.J. (2010). Practice and research in career counseling and development -2009. *The Career Development Quarterly*, 59 (29), 98-142.
- Harvey, L. (Octubre, 1999). *Employability: Developing the Relationship Between Higher Education and Employment*. Opening presentation at the Fifth Quality in Higher Education 24-Hour Seminar. Scarman House, England: Warwick University.
- Harvey, L. (2005). Embedding and integrating employability. *New Directions for Institutional Research*, 128, 13-28.
- Harvey, L., Moon, S., Geal, V., & Bower, R. (1997). *Graduates' Work: Organisation change and students' attributes*. Birmingham, UK: Centre for Research into Quality (CRQ) and Association of Graduate Recruiters (AGR).
- Hausdorf, P.A., & Duncan, D. (2004). Firm Size and Internet Recruitment in Canada: A Preliminary Investigation. *Journal of Small Business Management*, 42 (3) 325-334.
- Havighurst, R.J. (1972). *Development Tasks and Education* (3a ed.). New York: Mckay.
- Hawkins, P. (2002). *The art of building windmills: Career tactics for the 21st century*. Liverpool, UK: Graduate into Employment Unit, Liverpool University.
- Hawkins, P., & Winter, J. (1995). *Skills for Graduates in the 21 st Century*. London, England: Association of Graduate Recruiters (AGR).
- Heath, D.H. (1968). *Growing up in college: Liberal education and maturity*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Hemilse, M. (2011). *La integración de metodologías: Algunas posturas acerca de sus posibilidades y dificultades, en contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado de [www.eumed.net/rev/cccss/12/](http://www.eumed.net/rev/cccss/12/)
- Henderson, S., Holland, J., McGrellis, S., Sharpe, S., & Thomson, R. (2007). *Inventing Adulthood: A Biographical Approach to Youth Transitions*. London, England: Sage.
- Henkens, K., Remery, CH., & Schippers, J. (2005). Recruiting personnel in a tight labour market: An analysis of employers' behaviour. *International Journal of Manpower*, 26, 421-433.
- Herbert, A. (2010). *Effective Career management as a mechanism for personal and organizational Development and Growth*. Recuperado de <http://www.articlesbase.com/career-management-articles/effective-careermanagement-as-a-mechanism-for-personal-and-organizational-development-and-growth-3290664.html>
- Hiebert, B. (2010). *Comprehensive guidance and counseling in the schools: Career-life planning for all*. Conferencia presentada en el Desenvolvimento Vocacional: Avaliação e Intervenção. Braga, Portugal: Universidade do Minho.
- Higgins, M.C. (2001). Changing careers: the effect of social context. *Journal of Organizational Behavior*, 22 (6), 595-618.

- Hillage, J., & Pollard, E. (1999). *Employability and employers: The missing piece on the jigsaw*. Brighton, England: Institute for Employment Studies.
- HM Treasury (2000). Productivity in the UK: the evidence and the Government's approach. *Quality in Higher Education*, 7 (2), 111-119.
- Homs, O. (1991). *La inserció professional dels titulats de la Universitat de Barcelona*. Barcelona, España: CIREM.
- Homs, O. (Febrero, 2014). *Nou paradigma del mercat de treball*. Conferencia presentada en la Jornada d'Orientació Professional de la Facultat de Pedagogia. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
- Holstein, J., & Gubrium, J. (1995). *The Active Interview*. London, England: Sage.
- Hoskins, M. (1995). *Constructivist approaches for career counselors (Report No. EDO-CG-95-62)*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement. (ERIC Document Reproduction Service No. ED401505). Recuperado de <http://www.counseling.org/resources/library/eric%20digests/95-062.pdf>
- Howard, A., & Bray, D. (1988). *Managerial lives in transition*. New York: Guilford Press.
- Hughes, P. (1997). Education and work: Dialogue between two worlds. *Prospects*, 27 (1), 7-15.
- Humberto, B., Melis, I.G., & González, M.A. (2003). *Perfil profesional y calidad laboral de los graduados de medicina de la Universidad Nacional del Nordeste*. Recuperado de <http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/cyt/2003/comunicaciones/01-Sociales/S-043.pdf>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2011). Estadística de enseñanza universitaria. Recuperado de [www.ines.es](http://www.ines.es)
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2012). Estadística de enseñanza universitaria. Recuperado de [www.ines.es](http://www.ines.es)
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2013). Estadística de enseñanza universitaria. Recuperado de [www.ines.es](http://www.ines.es)
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2014). Estadística de enseñanza universitaria. Recuperado de [www.ines.es](http://www.ines.es)
- Industrial Research and Development Advisory Committee of the European Commission, IRDAC (1994). *Quality and Relevance: The Challenge to European Education*. Informe fotocopiado.
- JOINT QUALITY INITIATIVE, JQI (2004). *Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards*. Dublin: informal group. Recuperado de [file:///C:/Users/juan/Downloads/dublin\\_descriptors.pdf](file:///C:/Users/juan/Downloads/dublin_descriptors.pdf)

- Judge, T.A., Cable, D.M., Boudreau, J.W., & Bretz, R.D. (1995). An Empirical Investigation of the Predictors of Executive Career Success. *Personnel Psychology*, 48 (3), 485-519.
- Justiniano, M.D. (2006). *La Inserción laboral de los profesionales graduados en Ciencias de la Educación* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Facultad de Pedagogía, España.
- Kalter, F., & Kogan, I. (2002). Ethnic Inequalities at Labour Market Entry in Belgium and Spain. *MZES, Working Paper*, 49.
- Kanter, R. (1995). Nice work if you can get it: The software industry as a model for tomorrow's jobs. *The American Prospect*, 6 (23), 52-58.
- Karaevli, A., & Hall, D.T. (2003). Growing leaders for turbulent times: Is succession planning up to the challenge? *Organizational Dynamics*, 32 (1), 62-79.
- Katzensteiner, M., Ferrer-Sama, P., & Rott, G. (2007). *Guidance and Counselling in Higher Education in European Union Member States*. Recuperado de <http://www.vhs.se/Global/SYV/Internationellt/Rapporter/Guidance%20and%20counselling%20fedora.pdf>
- Kidd, J.M. (1998). Emotion: An absent presence in career theory. *Journal of Vocational Behavior*, 52, 275-288.
- Kilpi-Jakonen, E., Kosyakova, Y., Stenberg, A., Vono de Vilhena, D., & Blossfeld, H.P. (2012). The Impact of Formal Adult Education on the Likelihood of Being Employed: A Comparative Overview. *Studies of Transition States and Societies*, 4 (1), 48-68.
- King, G. Keohane, R., & Verba, S. (1994). *Designing social inquiry: Scientific inference in qualitative research*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- King, Z. (2001). Career self-management: A framework for guidance of employed adults. *British Journal of Guidance Counselling*, 29 (1), 65-78.
- King, Z. (2003). New or traditional careers? A study of UK graduates' preferences. *Human Resource Management Journal*, 13 (1), 5-26.
- King, Z. (2004). Career self-management: Its nature, causes and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 112-133.
- Knight, P., & Yorke, M. (2000). *Skills plus: Tuning the undergraduate curriculum*. Skills Plus Project Report.
- Knight, P.T. (2001). Employability and quality. *Quality in Higher Education*, 7 (2), 93-95.
- Knight, P.T., & Yorke, M. (2001). *Employability through the curriculum*. Skills Plus Project.
- Knight, P.T., & Yorke, M. (2006). *Employability: Judging and communicating achievements*. New York: Higher Education Academy.

- Krumboltz, J.D. (1979). A social learning theory of career decision-making. En A.M. Mitchell, G.B. Jones & J.D. Krumboltz (Eds.), *Social Learning and Career Decision Making* (pp.19-49). Cranston, RI: Carroll Press.
- Krumboltz, J.D. (1994). Improving career development theory from a social learning perspective. En Savickas, M.L. & Lent, R.L. (Eds.), *Convergence in Career Development Theories* (pp. 9-31). Palo Alto, California: CPP Books.
- Latorre, A., Rincón, D., & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona, España: GR92.
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Lent, R. (2004). Social cognitive career theory, career education, and school-to-work transition: Building a theoretical framework for career preparation. En M.C. Taveira (Ed.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 13-23). Coimbra, Portugal: Almedina.
- Lent, R.W. (2005). A social cognitive view of career development and counseling. En S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 101-127). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Lent, R.W., & Brown, S.D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 236-247.
- Lent, R.W., & Brown, S.D. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life, span. *Journal of Counseling Psychology*, 60 (4), 557-568.
- Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: a social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47 (1), 36-49.
- 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.
- Ley Orgánica de Educación de 2006, 2, B.O.E. & 106 (2006).
- Ley Orgánica de Universidades de 2001, 6, B.O.E. & 307 (2001).
- Ley Orgánica de Universidades de 2007, 4 modifica L.O.U. de 2001, B.O.E. & 89 (2007).
- Ley de Universidades de Cataluña de 2003, 3826 D.O.G.C y 60 B.O.E & (2003).
- Lincoln, Y., & Cuba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, C.A.: SAGE.

- Little, J.W., Gearhart, M., Curry, M., & Kafka, J. (2003). Looking at Student Work for Teacher Learning, Teacher Community, and School Reform. *Phi Delta Kappan*, 85 (3), 185-192.
- Llanes-Ordóñez, J., Figuera-Gazo, P., Jurado-De los Santos, P., Romero-Rodríguez, S., & Torrado-Fonseca, M. (2015). La transición a los estudios de máster en el ámbito de la educación: el caso de la universidad española. En T. Raitz y P. Figuera (Orgs.), *Transições dos estudantes: reflexões iberoamericanas* (pp. 67-85). Curitiba, Brasil: CRV.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Loiodice, I. (2010). *Competencias profesionales de los orientadores de personas adultas: Enfoque narrativo y autobiográfico*. Ponencia presentada en el XI Seminari Permanent d'Orientació Professional i II Seminari Internacional d'Orientació Professional. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
- López, H. (1998). La metodología de la encuesta. En L.J. Galindo (Coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 33-73). Pearson, México: Pearson Educación & Addison Wesley Longman.
- López, J.S., Blanco, F., Scandroglio, B., & Basskin, I. (2010). Una aproximación a las prácticas cualitativas en psicología desde una perspectiva integradora. *Papeles del psicólogo*, 31 (1), 131-142.
- Loureiro, M. (2012). *Intervenções de carreira no ensino superior: Estudo da eficácia de um seminário de gestão pessoal de carreira* (Tesis doctoral). Universidade do Minho, Escola de Psicologia, Portugal.
- Luthans, F., Luthans, K.W., & Luthans, B.C. (2004). Positive Psychological Capital: Beyond Human and Social Capital. *Business Horizons* 47 (1), 45-50.
- Mainguet, M. (1999). *Aridity: Droughts and Human Development*. New York: Springer.
- Manzano, N. (Mayo, 2015). *Nuevas actuaciones en orientación universitaria*. Ponencia presentada en el I Congreso Nacional La orientación como clave para la empleabilidad universitaria. Granada, España: Universidad de Granada.
- Mañé, F., & Miravet, D. (2007). L'adequació de la formació universitària. En A. Serra Ramoneda (Ed.), *Educació Superior i treball a Catalunya: Anàlisi dels factors d'inserció professional* (pp. 155-186). Barcelona, España: AQU Catalunya.
- Maree, J.G. (2010). Brief Overview of the Advancement of Postmodern Approaches to Career Counseling. *Journal of Psychology in Africa*, 20, 3, 361-368.
- Maree, K. (2004). Theoretical approaches in psychology. En I. Eloff & L. Ebersöhn (Eds.), *Key to educational psychology* (pp. 387-411). Cape Town, Sudáfrica: UCT Press.
- Marques, A.P., & Moreira, R. (2011). *Empreendedorismo na Universidade do Minho. O potencial empreendedor dos diplomados do ensino superior numa perspectiva educativa*.



Comunicación presentada al II Encontro de Sociologia da Educação “Educação, Territórios e (Des)Igualdades”, Universidade do Oporto, Portugal.

Martín-González, M. (Mayo, 2015). *Empleabilidad universitaria y evaluación de competencias: El caso del Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios*. Ponencia presentada en el I Congreso Nacional La orientación como clave para la empleabilidad universitaria. Granada, España: Universidad de Granada.

Martínez, F. (2009). El proceso de inserción laboral: implicaciones educativas para la mejora de la empleabilidad. *Revista Complutense de Educación*, 20 (2), 445-471.

Martínez, M. (2004). *Ciencia y Arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.

Martínez, R. (2000). Aproximaciones teóricas a los procesos de inserción laboral. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 26, 65-92.

Masjuan, 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. *Revista Educar*, 40, 49-67.

Masjuan, J., Troiano, H., & Vivas, J. (2002). *I després de la universitat, què?* Bellaterra, España: Servei de Publicacions de la UAB.

Masjuan, J., Vivas, J., Troiano, H., & Zaldívar, M. (1996). *La inserció professional dels universitaris*. Barcelona, España: Generalitat de Catalunya.

Mason, G., Williams, G., & Cranmer, S. (2009). Employability skills initiatives in higher education: What effects do they have on graduate labour market outcomes? *Education Economics*, 17 (1), 1-30.

Massot, I. Dorio, I., & Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de investigación educativa* (pp. 20-49). Madrid, España: La Muralla

Mateo, J. (1997). *La investigación ex post-facto*. Barcelona, España: UOC.

Mateo, M., & Navarro, M.J. (1993). *Informe Juventud en España*. Madrid, España: Instituto de la Juventud.

Mayol, A. (1995). La Pedagogia i la producció de materials escrits: L'editorial. En I. Bordas, F. Cabrera, M. Fortuny & M. Rodríguez-Lajo (Eds.), *Les sortides professionals del llicenciat en Pedagogia* (pp. 49-55). Barcelona, España: Publicacions Universitat de Barcelona.

McAdams, D. (1995). What do we know when we know a person? *Journal of Personality*, 63, 365-396.

McDaniels, C., & Gysbers, N. C. (1992). *Counseling for career development: Theories, resources, and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Michavila, F., García, J., Martínez, J., Merhi, R., Esteve, F., & Martínez, A.I. (2012). *Análisis de las políticas y estrategias de acogida e integración de los estudiantes de nuevo ingreso en las universidades españolas*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Michavila, F., & Parejo, J.L. (2008). Políticas de participación estudiantil en el Proceso de Bolonia. *Revista de Educación, número extraordinario*, 85-118.
- Mirvis, P.H., & Hall, D.T. (1996). Psychological success and the boundaryless career. En M.B. Arthur & D.M. Rousseau (Eds.), *The boundaryless career: A new employment principle for a new organizational era* (pp. 237-255). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (MECD) (2014). *Inserción laboral de los estudiantes universitarios*. Recuperado de <http://epoo.epimg.net/descargables/2014/10/28/4coe7e16ccb94boec9bd08a9c62f6299.pdf>
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Montané, J. (1990). *La orientación ocupacional: Enfoques y técnicas*. Comunicación presentada en las VI Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional, Canaria, España.
- Moon, J. (2004). Reflection and employability. En M. Yorke (Ed.), *Learning & Employability* (capítulo IV). University of Leeds, England: LTSN Generic Centre and ESECT Publications.
- Moreau, M., & Leathwood, C. (2006). Graduates' employment and the discourse of employability: A critical analysis. *Journal of Education and Work*, 19 (4), 305-324.
- Moreno, A., López, A., & Segado, S. (2012). *La transición de los jóvenes a la vida adulta. Crisis económica y emancipación tardía*. Recuperado de [file:///C:/Users/juan/Downloads/estudio-social-n-34-la-transicion-de-los-jovenes-a-la-vida-adulta%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/juan/Downloads/estudio-social-n-34-la-transicion-de-los-jovenes-a-la-vida-adulta%20(1).pdf)
- Mungaray, A. (2001). Especialización económica y promoción empresarial en Baja California. *El Mercado de Valores*, 61 (10), 12-25.
- Murdoch, J., Paul, J.J., & Zanzala, J. (1999). University Selectivity and Employment: A Comparison between British and French Graduates. En J.L. Peschar & M. Van der Wal (Eds.), *Education Contested, Changing Relations between State, Market and Civil Society in Modern European Education* (pp. 209-227). París, Francia: Swets & Zeitlinger Press.
- Navarro, J. (2013). *Universidad y mercado de trabajo en Cataluña: Un análisis de la inserción laboral de los titulados universitarios* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Ciencias Políticas y de Sociología, España.
- NCIHE, (1997). *Higher Education in the Learning Society: The Report of the National Committee of Inquiry into Higher Education* (the Dearing Report). Norwich, UK: HMSO.

- Neave, G. (1989). From the other end of the telescope. En R. Abel & P.S.C. Lewis (Eds.), *Lawyers in Society. Comparative theories* (volumen III). Berkeley, Los Angeles: University of California Press.
- Neave, G. (2001). *Educación superior: Historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona, España: Gedisa.
- Nicholson, N. (1984). A theory of work role transitions. *Administrative Science Quarterly*, 29, 172-191.
- Nkomo, S., & Kossek, E. (2000). Managing diversity: Human resource issues. En E. Kossek & R. Block (Eds.), *Managing human resources in the 21st century: From core concepts to strategic choice* (capítulo 9). Cincinnati, OH: Southwestern.
- Noe, R.A. (1996). Is career management related to employee development and performance? *Journal of Organizational Behavior*, 17, 119-133.
- Noe, R.A. (2010). *Employee Training and Development* (5a ed.). New York: McGraw-Hill/Irwin.
- Noe, R.A., Hollenbeck, J.R., Gerhart, B., & Wright, P.M. (2011). *Fundamentals of Human Resource Management* (4a ed.). Chicago, IL: McGraw-Hill.
- Obschonka, M. (2014). Entrepreneurship as 21st Century Skill: Taking a Developmental Perspective. En M. Coetzee (Ed.), *Psycho-social Career Metacapacities* (pp. 307-320). London, England: Springer.
- OCDE (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe educacional*. Barcelona, España: Paidós.
- OCDE (1998). Education at a Glance. OECD indicators. Recuperado de [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-1998\\_eag-1998-en#page4](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-1998_eag-1998-en#page4)
- OCDE (2006). *Higher education: Quality, equity and efficiency: Background Report*. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/30/7/36960580.pdf>
- OCDE (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society*. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41266759.pdf>
- OCDE (2010). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2010/septiembre/pg-informe-espanol-panorama-de-la-educacion-2010-ver-6sep.pdf?documentId=0901e72b803fbabb>
- OCDE (2011). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/indicadores-educativos/panorama-2011.pdf?documentId=0901e72b80eb8ea5>
- OCDE (2012). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*. OCDE Publishing.

- OCDE (2013). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/panoramadelaeducacion2013informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b816996b6>
- OCDE (2014). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/panorama2014/panorama-de-la-educacion-2014informe-espanol-05-sep-.pdf?documentId=0901e72b81a722ac>
- Olabuénaga, J.I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Olabuénaga, J.I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa* (4a ed.). Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Oliveira, T.B. (2005). *Gestão de Carreiras. Seminário de Investigaçã*o (Policopiado). Braga, Portugal: IEP, Universidade do Minho.
- ORDEN ECI/2514/2007 sobre expedición de títulos universitarios oficiales de Máster y Doctor, B.O.E. & 200 (2007).
- O'Regan, M. (2009). *Career pursuit: Towards an understanding of undergraduate students' orientation to career* (Tesis doctoral). The University of Reading, Centre for Quality Support and Development, England.
- Organización Internacional del Trabajo, OIT (2004). *The future of work and quality in information society*. Ginebra, Suiza: OIT.
- Ortega y Gasset, J. (1930). Misión de la Universidad. En V. Alarcón (Ed.), *Tiempo y Laberinto* (pp.13-17). Recuperado de [http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/98\\_mar\\_abr\\_2007/casa\\_del\\_tiempo\\_num98\\_13\\_17.pdf](http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/98_mar_abr_2007/casa_del_tiempo_num98_13_17.pdf)
- Orteu, X. (2011). *La inserción como modelo de intervención. IV Congreso multidisciplinar sobre trastornos del comportamiento en menores*. Ponencia presentada en la mesa redonda IV La inserción, la investigación y el futuro en los centros de menores. Palma de Mallorca, España: Fundación Internacional O'Belen.
- Parcerisa, A. (2008). Docencia y aprendizaje en la Universidad: Retos y dilemas. En J. Gairín & S. Antúnez (Eds.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 586-598). Barcelona, España: Wolters Kluwer.
- Pardinas, F. (1978). *Metodología y Técnicas de Investigación en ciencias Sociales*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Cambridge: Houghton Mifflin, University of Harvard.
- Patton, M.Q. (2006). Evaluation for the Way We Work. *The Nonprofit Quarterly*, 13 (1), 28-33.

- Pérez, F., & Serrano, L. (2012). *Universidad, universitarios y productividad en España*. Bilbao, España: Fundación BBVA.
- Pérez, J.I. (2008). Luces y sombras del mercado de trabajo en España. Problemas, situaciones y tendencias. *Economía Industrial*, 367, 35-49.
- Pérez, R., Galán, A., & Quintanal, J. (2012). *Métodos y diseños de investigación en educación*. Madrid: UNED.
- Phillips, P. (1995). Strategies for Implementing Changes in Corporate Identity. *Design Management Journal*, 6 (1), 50-53.
- Piccolo, R.F., & Colquitt, J.A. (2006). Transformational leadership and job behaviors: The mediating role of job characteristics. *Academy of Management Journal*, 49, 327-340.
- Pinheiro, M.R. (1994). *O domínio das emoções e o desenvolvimento da autonomia: Contributos para o estudo do desenvolvimento psicossocial do estudante* (Tesis de máster). Universidade do Coimbra, Facultad de Psicología, Portugal.
- Pinheiro, M.R. (2010). Princípios e desafios para boas práticas dos estudantes no ensino superior: Uma proposta de operacionalização. En A. Pereira, H. Castanheira, A. Melo, A. Ferreira & P. Vagos (Eds.), *Apoio Psicológico no Ensino Superior: Modelos e práticas* (pp. 219-232). Aveiro, Portugal: RESAPES-AP.
- Pinto, J.C. (2010). *Gestão Pessoal de Carreira: Estudo de um Modelo de Intervenção Psicológica com Bolseiros de Investigação* (Tesis doctoral). Universidade do Minho, Escola de Psicologia, Portugal.
- Pinto, J.C., & Taveira, M. C. (2010). *Seminário de gestão pessoal da carreira: avaliação de um programa de intervenção psicológica no ensino superior*. Comunicação oral apresentada em o I Seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contextos Educativos. Braga, Portugal: Universidade do Minho.
- Piore, M.J. (1969). On-the-job training in dual labour markets. En A. Weber, F. Cassell & G. Woodrow (Eds.), *Public-private Manpower Policies* (pp. 101-132). Madison: Industrial Relations Research Association.
- Poole, M., Langan-Fox, J., & Omodei, M. (1993). Contrasting subjective and objective criteria as determinants of perceived career success: A longitudinal study. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 66, 39-54.
- Potgieter, I.L. (2014). Personality and Psycho-Social Employability Attributes as Meta-capacities for Sustained Employability. En M. Coetzee (Ed.), *Psycho-social Career Metacapacities* (pp. 7-17). London, England: Springer.
- Prades, A. (2005). *Les competències transversals i la formació universitària* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Facultad de Pedagogía, España.

- Prades, A., Rodríguez, S., Bernáldez, L., Cazalla, C., & Benito, E. (2012). *Gènere i inserció laboral*. Recuperado de [http://www.aqu.cat/doc/doc\\_36289082\\_1.pdf](http://www.aqu.cat/doc/doc_36289082_1.pdf)
- Prats, J., & Raventós, F. (2005). *Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación?* Recuperado de <http://www.ugr.es/~javera/pdf/DOC%206.%20poli.pdf>
- Pulakos, E.D., Arad, S., Donovan, M.A., & Plamondon, K.E. (2000). Adaptability in the workplace: Development of a taxonomy of adaptive performance. *Journal of Applied Psychology*, 85, 612-624.
- Pulakos, E.D., Schmitt, N., Dorsey, D.W., Arad, S., Hedge, J.W., & Borman, W.C. (2002). Predicting adaptive performance: Further tests of a model of adaptability. *Human Performance*, 15, 299-323.
- Purkey, W.W. (1970). *Self-concept and school achievement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Inc.
- Ramírez, D. (2012). Presentación. En ACUP, *Impactos de las universidades públicas catalanas en la sociedad* (pp. 5-8). Barcelona, España: ACUP.
- Rauret, G. (2007). Presentación. En ANECA, IX Foro ANECA. *La Universidad del Siglo XXI* (pp. 13). Recuperado de [file:///C:/Users/juan/Downloads/publi\\_9foro%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/juan/Downloads/publi_9foro%20(1).pdf)
- Rasdi, R.M., Ismail, M., Uli, J., & Noah, S.M. (2009). Towards developing a theoretical framework for measuring public sector managers' career success. *Journal of European Industrial Training*, 33 (3), 232-254.
- Real Decreto 915/1992 para 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, B.O.E. & 26 (1992).
- Real Decreto 55/2205 [para la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado](#), V. 2 y 3 B.O.E. & 2005.
- Real Decreto 56/2005 para los estudios universitarios oficiales de Posgrado. (Vigente hasta el 31 de octubre de 2007).
- Real Decreto 1393/2007 de ordenanza de las enseñanzas universitarias, B.O.E. & 260 (2007).
- Real Decreto 1509/2008 de Universidades, Centros y Títulos, B.O.E. & 232 (2008).
- Real Decreto 1892/2008 para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas, B.O.E. & 238 (2008).
- Real Decreto 1791/2010 para el Estatuto del Estudiante Universitario, B.O.E. & 318 (2010).
- Real Decreto 99/2011 de enseñanzas oficiales de doctorado, B.O.E. & 35 (2011).

- Real Decreto-Ley 14/2012 de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo, B.O.E. & 96 (2012).
- REFLEX (2007). *El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*. Recuperado de [http://www.aneca.es/var/media/151847/informeejecutivoaneca\\_jornadasreflexv20.pdf](http://www.aneca.es/var/media/151847/informeejecutivoaneca_jornadasreflexv20.pdf)
- Riverin-Simard, D. (1984). *Étapes de vie au travail*. Montréal: Éditions St-Martin.
- Riverin-Simard, D. (1990). Adult vocational trajectory. *The Career Development Quarterly*, 39 (2), 129-143.
- Riverin-Simard, D. (2000). Career development in a changing context of the second part of working life. En A. Collin & R. Young (Eds.), *The future of the career* (pp.115-129). London: Cambridge University Press.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.
- Rodríguez, M.L. (Noviembre, 1989). Estudiantes a la deriva. Artículo de opinión en la Vanguardia.
- Rodríguez, M.L. (1996). Euroorientación y euroinformación: Bases para su desarrollo. *Revista de Orientación Psicopedagógica*, 7 (12), 221-241.
- Rodríguez, M.L. (2011). El proyecto profesional: Una herramienta para el futuro de las personas adultas. En L. Alcoforado et al., (Eds.), *Educação e formação de adultos, Políticas, práticas e investigação*. Coimbra, Portugal: Universidade de Coimbra.
- Rodríguez, M.L. (Coord.) (2008). *Dels estudis universitaris al món del treball*. Barcelona, España: Publicacions i Edicions UB.
- Rodríguez, M.L. (Coord.) (2009). *Estudios universitarios, proyecto profesional y mundo del trabajo*. Barcelona, España: Publicacions i Edicions UB.
- Rodríguez, R. (2012). Las salidas profesionales de los pedagogos y pedagogas. *Educació i Xarxa*, X Aniversari, 48-53.
- Rodríguez, S., Boza, A., & Delgado, J.A. (Marzo, 2013). *Cambios en política universitaria y su incidencia en el futuro de la orientación*. Mesa redonda presentada en el IV Seminario de la Red Interuniversitaria de Profesorado de Orientación. Tenerife, España: Universidad de La Laguna.
- Rodríguez, S., Prades, A., & Basart, A. (2007). Accions per facilitar la inserció laboral. En A. Serra (Ed.), *Educació superior i treball a Catalunya* (pp. 329-368). Barcelona, España: AQU Catalunya.
- Rodríguez, S., Prades, A., Bernáldez, L., & Sánchez, S. (2010). Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios en Catalunya: Del diagnóstico a la acción. *Revista de Educación*, 351, 107-137.

- Rojas, R. (1989). *Investigación social, teoría y praxis* (4a ed.). México: Plaza y Valdés.
- Romero, S. (2009). El proyecto vital y profesional. En L. Sobrado & A. Cortés, *Orientación Profesional* (pp. 119-142). Barcelona, España: Estel.
- Romero, S. (2013). Orientación sistémica. En P. Figuera (Coord.), *Orientación profesional y transiciones en el mundo global. Innovaciones en orientación sistémica y en gestión personal de la carrera* (pp. 125-160). Barcelona, España: Laertes.
- Romero, S., Álvarez, V., Seco, M., & Lugo, M. (2014). *Programa de orientación para la elaboración del Proyecto Profesional y Vital*. Madrid, España: Ministerio de Economía y Competitividad.
- Romero, S., & Figuera, P. (en prensa). La orientación en la universidad. En A. Manzanares (Ed.), *Orientación a lo largo de la vida*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Rosenbuj, T. (1992). Nuevas profesiones y juventud. *La libreta Magazine*, 25, 20-22.
- Rubin, H.J. & Rubin, I.S. (1995). *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ruiz, A. (2009). Método de encuesta: construcción de cuestionarios, pautas y sugerencias. *Revista D'Innovació I Recerca En Educació*, 2 (2), 96-110.
- Ruiz, A. (2014). *Las formas de Interrogación: La Entrevista*. Recuperado de [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/51024/1/Formas\\_Interrogacion\\_ENTREVISTA.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/51024/1/Formas_Interrogacion_ENTREVISTA.pdf)
- Ruiz, M. (2008). Presentación. *Educación XXI*, 11, 13-17.
- Ryan, P. (2001). The School-to-work Transition: A Cross-national Perspective. *Journal of Economic Literature*, 39, 34-92.
- Ryan, G.W., & Bernard, H.R. (2003). Data management and analysis methods. En N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 259-309). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Sabariago, M. (2010). Etnografía y estudio de casos. En S. Nieto (Ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 425-446). Madrid: Dykinson.
- Sala, G., Planas, J. Masjuan, J.M., & Enciso, P. (2007). El fenómeno de la transición laboral. En A. Serra Ramoneda (Ed.), *Educació Superior i treball a Catalunya: Anàlisi dels factors d'inserció profesional* (pp. 9-38). Barcelona, España: AQU Catalunya.
- Salas, M. (2003). *Educación superior y mercado de trabajo*. Granada, España: Grupo Editorial Universitario.



- Salvador, A., & Peiró, J.M. (1986). *La madurez vocacional*. Madrid, España: Alhambra.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en la educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid, España: McGraw Hill.
- Santiago, C. (2004). An overview of Nancy K. Schlossberg's transition theory. Recuperado de <http://www.cecilasantiago.com/Papers/Transition%20Theory%20Research%20Paper.pdf>
- Santos, R.M. (2008). *O papel dos indivíduos e das organizações na gestão e desenvolvimento da carreira: Um estudo de caso* (Tesis de máster). Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação, Portugal. Recuperado de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/696>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría*. Bogotá, Colombia: CONTUS.
- Savickas, M.L. (2001). Toward a comprehensive theory of career development: Dispositions, concerns, and narratives. En F. Leong (Ed.), *Contemporary models in vocational psychology* (pp. 295-320). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Savickas, M.L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. En D. Brown & Associate (Eds.), *Career choice and development* (4ta ed.) (pp. 149-205). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Savickas, M.L. (2005). The Theory and Practice of Career Construction. En S. Brown & R. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). New York: John Wiley.
- Savickas, M.L. (2006). Career construction theory. En J.E. Greenhaus & G.A. Callanan (Eds.), *Encyclopedia of career development* (pp. 84-88). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Savickas, M.L. (2008). Helping people choose jobs: A history of the guidance profession. En J.A. Athanassou, & R. Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 97-113). Netherlands, Holanda: Springer.
- Savickas, M.L. (2012). Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century. *Journal of Counseling & Development*, 90 (1), 13-19.
- Savickas, M.L. (2013). Career construction theory and practice. En S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2a ed.) (pp. 147-183). Hoboken, NJ: Wiley.
- Savickas, M.L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 661-673
- Savickas, M.L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.P., Duarte, M., Guisard, J.,... Van Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 235-250.

- Schein, E.H. (1971). The individual, the organization, and the career: A conceptual scheme. *Journal of Applied Behavioral Science*, 7, 401-426.
- Schein, E.H. (1977). Increasing Organizational Effectiveness through Better Human Resource Planning and Development. *Sloan Management Review*, 19 (1), 3-20.
- Schein, E.H. (1996). Career anchors revised implications for career development in the 21st century. *Academy of Management Executive*, 10 (4), 85-88.
- Schlossberg, N.K. (1981). A model for analyzing human adaptation to transition. *Counseling Psychologist*, 9, 2-18.
- Schlossberg, N.K. (1984). *Counseling adults in transition: Linking practice with theory*. New York: Springer Publishing Company.
- Schlossberg, N.K. (2008). *Overwhelmed. Coping with life's ups and downs* (2a ed.). United Kingdom: Evans.
- Schultz, T.W. (1971). *Investment in human capital: the role of education and of research*. London, England: Free Press.
- Seashore, S.E. (1974). Job satisfaction as an indicator of the quality of employment. *Social Indicators Research*, 1 (2), 135-158.
- Seibert, S.E., Crant, J.M., & Kraimer, M.L. (1999). Proactive personality and career success. *Journal of Applied Psychology*, 84, 416-427.
- Seibert, S.E., & Kraimer, M.L. (2001). The five factor model of personality and career success. *Journal of Vocational Behavior*, 58, 1-21.
- Seibert, S.E., Kraimer, M.L., & Crant, J.M. (2001). What do proactive people do? A longitudinal model linking proactive personality and career success. *Personnel Psychology*, 54, 845-874.
- Seibert, S.E., Kraimer, M.L., & Liden, R.C. (2001). A social capital theory of career success. *Academy of Management Journal*, 44 (2), 219-237.
- Seidman, A. (2013). *College student retention*. Westport, CT: Praeger Publishers.
- Sehnbruch, K. (2003). *From de Quantity of Employment to the Quality of Employment: An Application of Amartya Sen's Capability Approach to the Chilean Labour Market* (Tesis doctoral). Cambridge, University of Cambridge, United Kingdom.
- Shavit, Y., & Müller, W. (1998). *From School to Work: A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*. Oxford: Oxford University Press.
- Shoon, I., Martin, P., & Ross, A. (2007). Career transitions in times of social change. His and her story. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 78-96.

- Skovholt, T.M., & Jennings, L. (Eds.) (2004). *Master therapists: Exploring expertise in therapy and counseling*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Selva, C. (2004). *El capital humano y su contribución al crecimiento económico*. Cuenca, España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Soresi, S., & Nota, L. (2007). L'orientamento come risorsa di prevenzione. En S. Soresi (Ed.), *Orientamento alle scelte: Rassegne, ricerche, strumenti ed applicazioni* (pp. 306-313). Firenze, Italia: Giunti-Organizzazioni Speciali.
- Spilerman, S. (1977). Careers, labor market structure, and socioeconomic achievement. *American journal of Sociology*, 83 (3), 551-593.
- Stake, R.E. (1998). Case studies. En N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 86-109). Thousand Oaks, C.A.: SAGE.
- Stauffer, S.D., Maggiori, C., Froidevaux, A., & Rossier, J. (2014). Adaptability in action: Using personality, interest, and values data to help clients increase their emotional, social, and cognitive career meta-capacities. En M. Coetzee (Ed.), *Psycho-social Career Metacapacities* (pp. 55-74). London, England: Springer.
- Steven I., & Douglas R. (1986). A self-contained method of evaluating patient dissatisfaction in general practice. *Fam Practice*, 3, 14-19.
- Stryker, S., & Burke, P.J. (2000). The Past, Present, and Future of an Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, 63 (4), 284-297.
- Stumpf, S.A., Astin, E.J., & Hartman, K. (1984). The impact of career exploration and interview readiness on interview performance and outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 24, 221-235.
- Stumpf, S.A., Colarelli, M.S., & Hartman, K. (1983). Development of the career exploration survey. *Journal of Vocational Behavior*, 22 (2), 191-226.
- Suárez, B. (2014). La universidad española ante la empleabilidad de sus graduados: Estrategias para su mejora. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 25 (2), 90-110.
- Super, D.E. (1955). The dimensions and measurement of vocational maturity. *Teacher College Record*, 57, 151-163.
- Super, D.E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- Super, D.E. (1987). Life career roles: Self-realization in work and leisure. En D.T. Hall, *Career development in organizations* (pp. 95-119). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D.E. (1990) A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. En D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career Choice and Development* (2a ed.) (pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.

- Super, D.E. (1991). *Models of career development. Historical and current perspectives*. Ponencia presentada al Congress of International Association for Educational and Vocational Guidance. Lisboa, Portugal: Universidade de Lisboa.
- Super, D.E. (1995). *Life roles, values and careers: International findings of the work importance study*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, E., Savickas, M.L., & Super, C.M. (1996). The Life-Span, Life-Space Approach to Careers. En D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career Choice and Development* (3a ed.) (pp. 121-178). San Francisco: Jossey-Bass.
- Svob, C., Brown, N.R., Reddon, J., Uzer, T., & Lee, R. (2013). The transitional impact scale: Assessing the material and Psychological impact of life transitions. *Behavior Research Methods*, 46, 448-455.
- Tamkim, P., & Hillage, J. (1999). *Employability and Employers: The missing piece on the jigsaw*. Brighton: Institute for Employment Studies.
- Tarsh, J. (1988). El mercado de trabajo de los titulados en el Reino Unido. En Fundación Universidad-Empresa, *Experiencias de acercamiento entre la educación superior y el empleo* (pp.123-145). Madrid, España: Fundación Universidad-Empresa.
- Tashakkori, A., & Creswell, J.W. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (1), 3-7.
- Taveira, M.C. (2009). *Promoción de la empleabilidad profesional en la vida adulta: El papel de los seminarios de gestión personal de la carrera*. Comunicación presentada en el X Seminario Permanente de Orientación Profesional y Seminario Internacional de Orientación Profesional. Adultos emergentes, transiciones y orientación profesional. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
- Taveira, M.C. (2012). *Gestão da Carreira em Tempos difíceis: novos desafios e perspectivas*. Comunicación presentada en el II Seminário Internacional Contributos da psicologia Em contexto Educativo, Universidade do Minho, Portugal.
- Taveira, M.C. (2013). Promoción de la empleabilidad profesional en la vida adulta. El papel de los Seminarios de Gestión Personal de la Carrera. En P. Figuera (Coord.), *Orientación profesional y transición en el mundo global. Innovaciones en orientación sistémica y en gestión personal de la carrera* (pp. 161-192). Barcelona, España: Laertes.
- Taveira, M.C., & Rodríguez, M.L. (2010). La gestión personal de la carrera y el papel de la orientación profesional. Teoría, práctica y aportaciones empíricas. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 21 (2), 335-345.
- Taveira, M.C., Silva, A.D., Loureiro, N., Faria, L., Araújo, A., & Pinto, J. (2006). *Seminário Gestão Pessoal da Carreira -Versão A-*. Braga, Portugal: Departamento de Psicología, Universidade do Minho.

- Taylor, S., & Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Teichler, U. (1988). *Changing Patterns of the Higher Education Systems*. London, England: Jessica Kingsley Publishers.
- Teichler, U. (1993). Beneficios y peligros de la evaluación. En H. Vessouri (Ed.), *La evaluación académica* (pp. 28-46). París, Francia: CRE-UNESCO.
- Teichler, U. (2003a). *Aspectos Metodológicos De Las Encuestas A Graduados Universitarios en Métodos de Análisis de la Inserción Laboral de los Universitarios*. Universidad de León, España: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Teichler, U. (2003b). *Careers of Higher Education Graduates, View and Experiences in Comparative Perspectives*. Dordrecht, Holanda: Kluwer, Forthcoming.
- Teichler, U., Hartung, D., & Nuthmann, R. (1980). *Higher education and the needs of society: A study*. Windsor, Berks: NFER Pub. Co.
- Terry, D.J., & Jimmenson, N.L. (1999). Work control and employee well-being: A decade review. En C.L. Cooper y L.T. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 95-148). New York: Wiley.
- Te Wiata, I. (2001). A big ask: To what extent can universities develop useful generic skills? En F. Bevan, C. Kanes & D. Roebuck (Eds.), *Knowledge Demands for the New Economy* (pp. 290-297). Brisbane, Australia: Australian Academic Press.
- Tinto, V., & Pusser, B. (2006). *Moving from theory to action: Building a model of institutional action for student success*. Recuperado de: [https://nces.ed.gov/npec/pdf/Tinto\\_Pusser\\_Report.pdf](https://nces.ed.gov/npec/pdf/Tinto_Pusser_Report.pdf)
- Torrado, M. (2004). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 231-257). Madrid, España: La Muralla.
- Torrado, M. (2012). *El fenómeno del abandono en la Universidad de Barcelona: El caso de ciencias experimentales* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Facultad de Pedagogía, España.
- Tran, T.T. (2010). *Enhancing graduate employability: Challenges facing higher education in Vietnam*. Ponencia presentada en el 14th UNESCO-APEID International Conference: Education for Human Resource Development, Bangkok, Thailand.
- Traveset, M. (2006). *La pedagogía sistémica. Fundamentos y práctica*. Barcelona: Graó.
- Trillo, F. (2008). El reto de las titulaciones de Educación. Otra crónica a 7 de marzo de 2008. *Educación XXI*, 11, 19-41.
- Universidad de Barcelona (UB) (2010). *Código de buenas prácticas en investigación*. Recuperado de [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/28542/1/codibonespractiques\\_cat.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/28542/1/codibonespractiques_cat.pdf)

- Union of Industrial and Employers Confederations of Europe (UNICE) (2002). *Framework of actions for the lifelong development of competencies and qualifications*. Recuperado de [http://studyvisits.cedefop.eu.int/assets/upload/documentation/social\\_partners/actions\\_lifelongdevelopment\\_competencies\\_qualifications\\_en.pdf](http://studyvisits.cedefop.eu.int/assets/upload/documentation/social_partners/actions_lifelongdevelopment_competencies_qualifications_en.pdf)
- Van der Heijde, C.M. (2014). Employability and Self-Regulation in Contemporary Careers. En M. Coetzee (Ed.), *Psycho-social Career Metacapacities* (pp. 7-17). London, England: Springer.
- Van der Heijde, C.M., & Van der Heijden, B.I.J.M. (2006). A competence-based and multi-dimensional operationalization and measurement of employability. *Human Resource Management*, 45, 449-476.
- Van der Heijden, B.I.J.M., & Bakker, A.B. (2011). Towards a mediation model of employability enhancement: A study of employee-supervisor pairs in the building sector. *Career Development Quarterly*, 59, 232-248.
- Van Hoof, J.J., & Dronkers, J. (1980). *Onderwijs en arbeidsmarkt: Een verkenning van de relatie tussen onderwijs, arbeidsmarkt en arbeidssysteem*. Deventer, Países Bajos: Van Loghnum Slaterus.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2000). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Ventura, J. (2005). *El prácticum en los estudios pedagógicos y la inserción laboral. Nuevos enfoques ante el reto europeo* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Facultad de Pedagogía, España.
- Ventura, J., Llanes, J., & Noguera, E. (2015). Transiciones académicas y laborales: El caso del grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. En T. Raitz & P. Figuera (Coords.), *Transições dos estudantes: reflexões iberoamericanas* (pp. 123-234). Curitiba, Brasil: CRV.
- Ventura, J., & Martínez, F. (2005). Estudio sobre la inserción laboral de los graduados en Pedagogía en la Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.economicsofeducation.com/wp-content/uploads/oviedo2005/MT12.pdf>
- Ventura, J., & Vives, T. (Mayo, 2003). La figura del/la pedagogo/a en la Memoria del Prácticum: estrategia para la creación de empleo. En M. A. Zabalza (Ed.), *VII Symposium Internacional sobre el Prácticum. (El Prácticum como compromiso institucional: Los planes de prácticas)*. Poio, Pontevedra: Universidad de Santiago, Universidad de Vigo, Universidad de A Coruña.
- Vicens, J. (1999). La inserción profesional de los jóvenes. En la búsqueda de una definición. *Calificaciones & Empleo*, 23.
- Vila, R. (2006). ¿Cómo hacer un análisis cuantitativo de datos de tipo descriptivo con el paquete estadístico SPSS? *Butlletí La Recerca*, ficha 6. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha6-cast.pdf>
- Villa, A.I., Pedersoli, C., & Martín, M. (2009). Profesionalización y campo ocupacional de los graduados en Ciencias de la Educación. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3, 113-128.

- Villar, E. (2006). *La construcción de capital social en las universidades: Un análisis motivacional de las estrategias de "networking" de los estudiantes*. Gerona, España: UdG Publicacions.
- Villar, E., Saurina, C., & Corominas, E. (2010). Rendimiento académico, calidad del empleo y valoración de la formación universitaria de los graduados en psicología. *Revista d'Ensenyament de la Psicologia: Teoria i Experiència (REPTE)*, 6, 35-50.
- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid, España: Morata.
- Waters, L., Briscoe, J., & Douglas, T.H. (2014). Using protean career attitude to facilitate a positive approach to unemployment. En M. Coetzee (Ed.), *Psycho-social Career Metacapacities* (pp. 19-34). London, England: Springer.
- Watts, F.N. (1979). Habituation model of systematic desensitization. *Psychological Bulletin*, 86, 627-637.
- Wayne, S.J., Liden, R.C., Graf, I.K., & Ferris, G.R. (1997). The role of upward influence tactics in human resource decisions. *Personnel Psychology*, 50, 978-1006.
- Weber, M. (1949). *The methodology of the social sciences*. New York: The Free Press.
- Weinert, F.E. (2004). Concepto de competencia: una aclaración conceptual. En D.S. Rychen & L.H. Salganik (Eds.), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (pp. 94-127). México: Fondo de Cultura Económica.
- Weissglass, J. (1990). Constructivist listening for empowerment and change. *The Education Forum*, 54 (4), 351- 370.
- Yorke, M. (2001). *Employability in the first cycle higher education. A working paper for the 'Skills plus' Project*. Liverpool, UK: John Moores University.
- Yorke M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45, 477-501.
- Yorke, M. (2004). Employability in the undergraduate curriculum: Some student perspectives. *European Journal of Education*, 39 (4), 409-427.
- Yorke, M., & Harvey, L. (2005). Graduate attributes and their development. *New Directions for Institutional Research*, 128, 41-58.

*\*Nota: Las referencias a personas y colectivos figuran en el presente documento en género masculino como género gramatical no marcado.*



