

INSERCIÓN PROFESIONAL Y SEGUIMIENTO DE EGRESADOS. UNA PERSPECTIVA MULTICULTURAL

▲ Este libro presenta los resultados de investigaciones recientes sobre seguimiento de estudiantes y egresados de los títulos de maestro, del análisis de su inserción profesional y de la satisfacción de sus empleadores. La realización de dos proyectos subvencionados por el Instituto de las Culturas de la Ciudad Autónoma de Melilla y la Oficina de Transferencia de Resultados de la Investigación de la Universidad de Granada, desarrollados entre 2018 y 2020, ha permitido obtener un texto centrado específicamente en los títulos de maestro, mostrando datos de gran valor para la mejora de la empleabilidad de sus egresados, ya que se ha adoptado una perspectiva de análisis desagregada de los habituales estudios generales que comparan diferentes titulaciones. Además, este es el primer estudio de su tipo, realizado en las universidades andaluzas, que se lleva a cabo contemplando un contexto de diversidad cultural, lo que aporta una dimensión de novedad y utilidad para mejorar la realidad analizada.

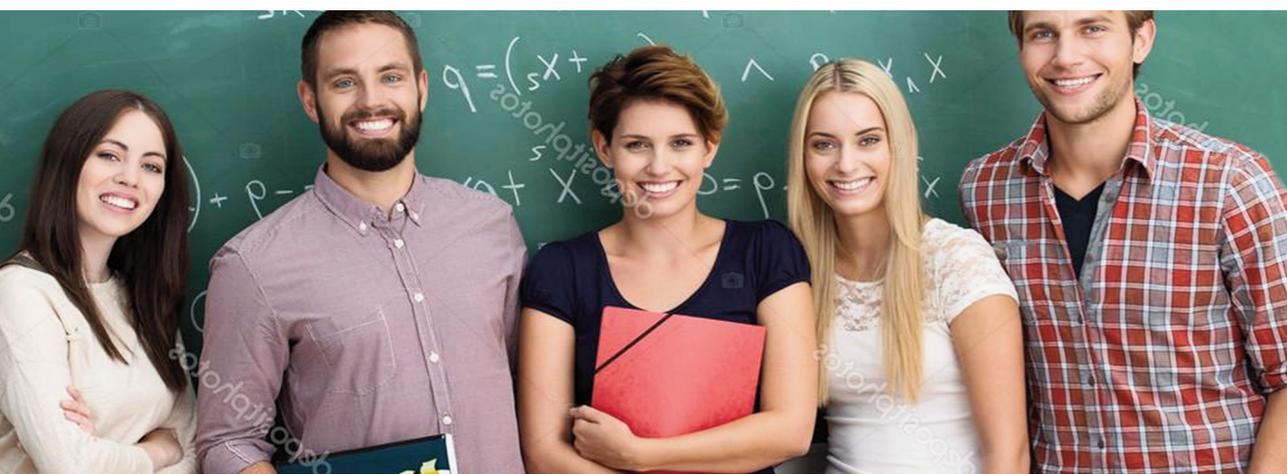
Oswaldo Lorenzo Quiles (coord.) es Vicedecano de Investigación, Proyectos Internacionales y Transferencia de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla.

SÍNTESIS
libros de

Inserción profesional y seguimiento de egresados.
Una perspectiva multicultural

Inserción profesional y seguimiento de egresados. Una perspectiva multicultural

Oswaldo Lorenzo Quiles (coord.)



Oswaldo Lorenzo Quiles (coord.)



**INSERCIÓN PROFESIONAL
Y SEGUIMIENTO DE EGRESADOS,
UNA PERSPECTIVA MULTICULTURAL**

Propiedad de Editorial Síntesis, S. A.
Prohibida la distribución, copia o venta

Propiedad de Editorial Síntesis, S. A.
Prohibida la distribución, copia o venta



Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los

derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

INSERCIÓN PROFESIONAL Y SEGUIMIENTO DE EGRESADOS, UNA PERSPECTIVA MULTICULTURAL

Oswaldo Lorenzo Quiles
(coord.)

Propiedad de Editorial Síntesis, S. A.
Prohibida la distribución, copia o venta



EDITORIAL
SÍNTESIS

Consulte nuestra página web: www.sintesis.com
En ella encontrará el catálogo completo y comentado

La publicación de este libro ha sido cofinanciada por las siguientes instituciones:



Instituto de las Culturas
de la Ciudad Autónoma de Melilla



FACULTAD DE
CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN Y DEL
DEPORTE DE
MELILLA

Facultad de Ciencias de la Educación y del
Deporte de Melilla. Universidad de Granada



otri

OFICINA DE TRANSFERENCIA
DE RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN



UNIVERSIDAD
DE GRANADA



Unión Europea

Fondo Europeo
de Desarrollo Regional

Oficina de Transferencia de Resultados de la Investigación.
Plan Propio de Investigación y Transferencia (Universidad de Granada - 2019)

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquier otro, sin la autorización previa por escrito de Editorial Síntesis, S. A.

© Oswaldo Lorenzo Quiles (coord.)

© EDITORIAL SÍNTESIS, S. A.
Vallehermoso, 34. 28015 Madrid
Teléfono 91 593 20 98
www.sintesis.com

ISBN: 978-84-1357-057-0
Depósito legal: M. xx.xxx-2020

Impreso en España - *Printed in Spain*

Índice

SOBRE LOS AUTORES	9
PRÓLOGO	15
<i>Pilar Aranda Ramírez, Enrique Herrera Viedma, Elena Fernández Treviño, Alicia Benarroch Benarroch, Juan Ángel Berbel Galera, Jesús Miguel Jornet Meliá</i>	
INTRODUCCIÓN	29
<i>Oswaldo Lorenzo Quiles</i>	
1. Calidad en la educación superior	37
<i>Alicia Benarroch Benarroch, Oswaldo Lorenzo Quiles, María Ángeles López Vallejo</i>	
1.1. Concepto de calidad educativa	37
1.2. Calidad educativa universitaria. Una aproximación histórica	40
1.3. Concepto de calidad educativa universitaria	42
1.3.1. <i>Las dimensiones intrínseca y extrínseca de la calidad</i>	42
1.3.2. <i>Multidimensionalidad de la calidad universitaria</i>	43
1.4. Gestión de la calidad en las universidades	45
1.4.1. <i>Modelos internacionales de gestión de la calidad en las universidades</i>	46
1.5. Organismos evaluadores de la calidad educativa en educación superior	52
1.5.1. <i>Organismos evaluadores en Estados Unidos</i>	53
1.5.2. <i>Organismos evaluadores en América Latina y el Caribe</i> ..	55
1.5.3. <i>Organismos evaluadores en Europa</i>	56

1.5.4. Organismos evaluadores en el contexto español	59
1.6. Modelos de valoración de la calidad en educación superior	63
1.6.1. Modelo del Premio Deming	63
1.6.2. Modelo del Premio Baldrigen	64
1.6.3. Modelo de las normas de la Organización Internacional para la Estandarización (ISO 900)	64
1.6.4. Modelo Europeo de Gestión de Calidad (EFQM)	65
1.6.5. Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión (FUNDIBQ)	66
1.6.6. Modelo RUECA	66
2. Inserción laboral en el contexto internacional-multicultural	69
<i>María del Carmen Olmos Gómez, Mónica Luque Suárez, Rafael López Cordero, Laila Mohamed Mohand</i>	
2.1. Inserción laboral y productividad	69
2.1.1. Inserción laboral e itinerario de inserción	72
2.1.2. Inserción laboral, productividad e innovación	73
2.1.3. Inserción laboral y empleabilidad	76
2.2. La educación superior y la inserción laboral	80
2.2.1. La educación superior y los egresados	82
2.2.2. La inserción laboral y los egresados	83
2.3. Los egresados de educación superior en la sociedad actual. Concepto y experiencias	90
2.3.1. La educación superior: El proceso de Bolonia	91
2.3.2. El proceso de Bolonia en la educación superior y la empleabilidad de los egresados	95
2.4. Recapitulando	101
3. Inserción laboral y seguimiento de egresados en el contexto internacional	103
<i>Verónica Guilarte, Pedro Jesús Ruiz-Montero, Francisco Javier Navarro, Antonia Navarro Rincón</i>	
3.1. Inserción laboral y seguimiento de egresados	103
3.1.1. Inserción laboral en educación superior	104
3.1.2. Desarrollo profesional de egresados	106
3.1.3. Importancia de la transferencia educativa en educación superior	109
3.2. Estudios de inserción laboral de diferentes agencias de calidad ..	111
3.2.1. La necesidad de los estudios de inserción laboral	111
3.2.2. Evolución de los estudios de inserción laboral	113

3.2.3. <i>Objetivos y metodología empleados por las agencias de evaluación</i>	115
3.2.4. <i>Resultados más significativos de las encuestas de inserción laboral</i>	116
3.3. <i>Análisis de proyectos sobre titulados universitarios y su relación con el mercado laboral</i>	119
3.3.1. <i>Estudios de referencia internacionales sobre titulados universitarios</i>	120
3.3.2. <i>Estudios de referencia nacionales sobre titulados universitarios</i>	123
4. <i>Estudio de seguimiento del alumnado universitario de grado y satisfacción de los empleadores. Análisis cuantitativo</i>	137
<i>Lucía Herrera Torres, María Tomé Fernández, Teresa María Perandones González, Laura del Carmen Sánchez Sánchez</i>	
4.1. <i>Estudios de seguimiento de alumnado en el ámbito de la educación superior</i>	137
4.2. <i>Estudios sobre empleadores de egresados universitarios</i>	142
4.3. <i>Estudio empírico sobre alumnado universitario y empleadores</i> ...	145
4.3.1. <i>Objetivos</i>	145
4.3.2. <i>Método</i>	146
4.3.3. <i>Resultados</i>	151
4.3.4. <i>Discusión y conclusiones</i>	177
Anexo: <i>Cuestionario para empleadores de egresados de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla (Universidad de Granada)</i>	188
5. <i>Seguimiento de egresados en educación superior. Perspectiva cualitativa</i>	195
<i>Ligia Isabel Estrada Vidal, Francisca Ruiz Garzón, José Antonio Garzón Guerrero</i>	
5.1. <i>Metodología del estudio</i>	196
5.1.1. <i>Técnicas e instrumentos de recogida de datos</i>	196
5.1.2. <i>Población y muestra</i>	197
5.1.3. <i>Calidad de la investigación</i>	198
5.1.4. <i>Análisis de datos</i>	199
5.2. <i>Motivos de elección y abandono de la carrera</i>	199
5.3. <i>Becas y programas de intercambio</i>	203
5.4. <i>Idiomas y diversidad cultural</i>	207
5.5. <i>Experiencia universitaria de posgrado</i>	209
5.6. <i>Actividad laboral durante los estudios y primer empleo</i>	211

5.7. Valoración de la carrera y recomendación de los estudios realizados	214
5.8. Conclusiones	219
5.8.1. <i>Experiencia universitaria en los estudios de grado</i>	219
5.8.2. <i>Formación complementaria y de posgrado</i>	221
5.8.3. <i>Experiencia laboral de los egresados</i>	221
6. Seguimiento de egresados en educación superior. Valoración de equipos directivos de centros educativos de educación infantil y primaria. Perspectiva cualitativa	223
<i>Silvia Corral-Robles, Verónica Albanese, Marina García-Carmona</i>	
6.1. Metodología del estudio	224
6.1.1. <i>Diseño y muestra</i>	224
6.1.2. <i>Entrevistas y procedimiento</i>	224
6.1.3. <i>Análisis de datos</i>	225
6.2. Resultados y discusión del estudio de seguimiento de egresados universitarios de titulaciones de educación en Melilla	226
6.2.1. <i>Categoría “Saber” (SB)</i>	227
6.2.2. <i>Categoría “Saber hacer” (SH)</i>	235
6.2.3. <i>Categoría “Saber ser” (SS)</i>	240
6.3. Conclusiones y recomendaciones: la perspectiva de los equipos directivos en Melilla	245
Anexo: Guion para la entrevista a los empleadores. Entrevista satisfacción equipos docentes sobre profesorado novel y en prácticas	249
Bibliografía recomendada	251

Sobre los autores

Coordinador

Oswaldo Lorenzo Quiles

Profesor titular en la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de la Universidad de Granada (Campus Universitario de Melilla). Actual vicedecano de Investigación, Proyectos Internacionales y Transferencia de dicha facultad. Premio Extraordinario de Doctorado en Ciencias de la Educación (UNED). Premio Nacional de Investigación Educativa 2004 (MEC). Cuenta con dos sexenios CNEAI en el campo 7 y es autor de artículos en diferentes revistas JCR, como *Frontiers in Psychology*, *Psicodidáctica*, *Infancia y Aprendizaje*, *Comunicar*, *Educación XXI*... En la actualidad es director de la revista *Publicaciones* (Q2 Scopus-SJR).

Colaboradores

Alicia Benarroch Benarroch

Profesora titular en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales de la Universidad de Granada (Campus Universitario de Melilla). Profesora agregada de Física y Química de secundaria en excedencia. Actualmente es decana de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de la Universidad de

Granada (Campus Universitario de Melilla). Premio a la Excelencia Docente de la Universidad de Granada en la VI convocatoria. Cuenta con tres sexenios de investigación, seis quinquenios docentes y cinco complementos autonómicos.

M.^a Ángeles López Vallejo

Profesora titular en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada (Campus Universitario de Melilla). Actualmente es responsable del Vicedecanato de Estudiantes, Extensión Universitaria e Internacionalización en dicha facultad. Cuenta con artículos científicos sobre historia del léxico o diversidad lingüística, publicados en revistas y editoriales de impacto. Ha sido miembro de varios proyectos I+D+i (el último aún vigente) y ha realizado varias estancias de investigación en centros extranjeros.

M.^a del Carmen Olmos Gómez

Profesora en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada (Campus Universitario de Melilla). Actualmente es vicedecana de Prácticas, Cooperación y Responsabilidad Social de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de la Universidad de Granada (Melilla). Cuenta con diversas publicaciones en revistas de impacto, y ha realizado varias estancias de investigación en centros extranjeros.

Mónica Luque Suárez

Profesora asociada en el Departamento de Sociología de la Universidad de Granada (Campus Universitario de Melilla). Cuenta con artículos publicados en revistas JCR y ha realizado varios capítulos de libros en editoriales de impacto. Ha sido coordinadora de Transnacionalidad del proyecto europeo EQUAL (2005-2007).

Rafael López Cordero

Licenciado en Estudios Eclesiásticos. Cuenta con diversas publicaciones en revistas de impacto. Ha dirigido varios proyectos solidarios para la Universidad de Granada y ha participado en distintos proyectos y programas educativos. Ha sido docente en educación secundaria y universitaria y presidente de distintas Cáritas parroquiales en las provincias de Málaga y Melilla.

Laila Mohamed Mohand

Profesora contratada doctora indefinida en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada (Campus Universitario de Melilla). Actualmente es coordinadora del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de la Universidad de Granada (Melilla). Cuenta con diversos artículos publicados en revistas JCR, SJR, capítulos de libros, participación en varios proyectos I+D+i, IP de varios proyectos de investigación. Ha realizado, además, varias estancias de investigación en centros nacionales e internacionales.

Verónica Guilarte

Doctora *cum laude* por la Universidad de Burgos. Ha recibido el Premio Extraordinario de Doctorado. Ha cursado un máster oficial en Química Avanzada y un posgrado en Docencia Digital. Actualmente trabaja como profesora contratada doctora en la Universidad de Granada, en el área de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Es autora de 20 publicaciones en revistas internacionales indexadas. Ha participado como ponente en numerosos congresos y eventos científicos nacionales/internacionales. Además, ha llevado a cabo estancias de investigación en The Scripps (Estados Unidos), Universidad de Cambridge (Reino Unido), IRSN (Francia) y Universidad de Griffith (Australia).

Francisco Javier Navarro

Profesor titular en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada (Campus Universitario de Melilla). Actualmente es vicedecano de Docencia, Calidad e Innovación de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla. Ha publicado diez libros y decenas de artículos científicos. Centra su interés en la didáctica de la historia. Ha realizado cinco estancias de larga duración en centros de investigación de Alemania, Italia y Estados Unidos.

Pedro Jesús Ruiz-Montero

Profesor ayudante doctor del Departamento de Educación Física y Deportiva de la Universidad de Granada (Campus Universitario de Melilla). Actualmente, es miembro del Gabinete de Orientación Universitaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla. Además, coordina un proyecto de innovación docente en la misma facultad sobre aprendizaje-servicio en alumnado universitario y colectivos vulnerables. Cuenta con más de 40 artículos publicados en revistas JCR y Scopus, y ha realizado varias estancias de investigación en centros extranjeros, como en la Universidad de Groningen (Países Bajos), Universidad Hebrea de Jerusalén (Israel), Universidad de Novi Sad (Serbia) o Universidad Autónoma de Chile.

Antonia Navarro Rincón

Profesora contratada doctora del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada (Campus Universitario de Melilla). Actualmente imparte docencia de Lengua y Literatura Francesas en la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de la Universidad de Granada (Melilla). Es miembro del grupo de investigación HUM457. Cuenta con publicaciones en revistas JCR y ha participado en proyectos de investigación nacionales y europeos, así como en estancias en centros extranjeros en el marco de relaciones internacionales.

Lucía Herrera Torres

Profesora titular en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada, en la Facultad de Ciencias de la Educación y del

Deporte del Campus Universitario de Melilla. Secretaria académica de dicho centro universitario y responsable de la sección departamental en el mismo. Directora del grupo de investigación PAIDI (Desarrollo, Educación, Diversidad y Cultura: Análisis Interdisciplinar) (HUM-742). Fruto de las publicaciones realizadas, fundamentalmente en revistas indexadas en JCR, cuenta con un índice h de 25. Ha recibido el Premio Nacional de Investigación Educativa (2004) y el Premio a la Excelencia Docente de la UGR.

María Tomé Fernández

Profesora contratada doctora indefinida en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada (Campus Universitario de Melilla). Actualmente, es coordinadora del Grado de Educación Social y secretaria académica del Máster de Educación Musical: una perspectiva multidisciplinar. Cuenta con 18 artículos publicados en revistas indexadas en las bases de datos JCR y Scopus. Ha realizado estancias en universidades del extranjero, como la University of Tromsø (Noruega), la Universidad Latina de Panamá y la Manchester Metropolitan University (Reino Unido).

Teresa María Perandones González

Doctora internacional por la Universidad de Granada. En su experiencia profesional cuenta con becas de formación docente e investigación en diferentes universidades nacionales e internacionales. Ha sido profesora ayudante y colaboradora honorífica en el Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica de la Universidad de Alicante. Actualmente es profesora sustituta interina en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada (Campus Universitario de Melilla). A lo largo de su trayectoria ha tenido la oportunidad de participar en diversos proyectos de innovación docente relacionados con la mejora de la calidad de la educación superior, derivándose de ello la publicación de multitud de obras de reconocido prestigio.

Laura del Carmen Sánchez-Sánchez

Profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada. Doctora en Psicología Clínica y de la Salud, Europsy Specialist in Psychotherapy, neuropsicóloga y sexóloga. Ha trabajado y colaborado con varias universidades, entre ellas, la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad de Salamanca o la Universidad de Almería. Cuenta con diversas publicaciones en revistas de impacto y ha realizado varias estancias de investigación en centros nacionales e internacionales.

Ligia Isabel Estrada Vidal

Profesora ayudante doctora en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada (Campus Universitario de Melilla). Actualmente, participa en diversos proyectos de impacto, tanto local como internacional (FEDER, ERASMUS+, etc.). Cuenta con diversos artículos,

Sobre los autores

dos de los cuales se encuentran en revistas JCR. Ha realizado estancias de investigación en España y en el extranjero (Reino Unido, Portugal o Latinoamérica).

Francisca Ruiz Garzón

Profesora contratada doctora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada (Campus Universitario de Melilla). Sus líneas de investigación, de las que ha obtenidos proyectos de investigación nacionales e internacionales y múltiples publicaciones en revistas de impacto que avalan su trabajo, son: diversidad cultural y religiosa en contextos migratorios y democratización familiar para prevenir la violencia de género. Ha realizado numerosas estancias en universidades de reconocido prestigio, tanto europeas como americanas.

José Antonio Garzón-Guerreo

Doctor en Física y profesor del Departamento de Didáctica de la Matemática de la Universidad de Granada. Actualmente, desarrolla su trabajo de investigación en las líneas de cultura y alfabetización estadística y ludificación matemática. Cuenta con más de una decena de publicaciones en el área de educación y estancias en el extranjero. Posee más de veinte años de experiencia en divulgación científica.

Verónica Albanese

Profesora contratada doctora del Departamento de Didáctica de la Matemática de la Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte (Campus Universitario de Melilla). Cuenta con 8 artículos publicados en revistas SJR y ha realizado varias estancias de investigación y docencia en centros extranjeros. Es coordinadora para África y Europa de la Red Internacional de Etnomatemática.

Silvia Corral-Robles

Profesora ayudante doctora en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada (Campus Universitario de Melilla). Actualmente, es miembro del Gabinete de Orientación Universitaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla. Ha realizado diferentes estancias docentes en centros internacionales y de investigación en centros nacionales. Es miembro del grupo de investigación Didáctica de las Lenguas Extranjeras (HUM-1011). Sus líneas de investigación se centran en: didáctica de la lengua y la literatura inglesa, educación bilingüe, educación intercultural, así como la influencia de las TIC en la adquisición de una lengua extranjera.

Marina García-Carmona

Profesora contratada doctora en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada (Campus Universitario de Melilla). Actualmente, dirige el Gabinete de Orientación Universitaria de la Facultad de Ciencias

Inserción profesional y seguimiento de egresados, una perspectiva multicultural

de la Educación y del Deporte. Ha realizado diferentes estancias docentes y de investigación en centros extranjeros y es miembro del grupo de investigación Análisis de la Realidad Educativa (HUM-672). Sus líneas de investigación se centran en: liderazgo educativo, participación de las familias en la escuela, educación intercultural y TIC.

Propiedad de Editorial Síntesis, S. A.
Prohibida la distribución, copia o venta

Prólogo

Pilar Aranda Ramírez
Rectora de la Universidad de Granada

El texto aquí prologado supone una investigación que ayudará a planificar el futuro de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte.

Las primeras líneas de este prólogo tienen necesariamente que ser de felicitación ante la audacia, porque este estudio es, en primer lugar, audaz. Los estudios de egresados no son extraños, pero sí lo son más los que analizan los años de academia y el posterior devenir profesional de quienes han optado por estudios en el ámbito de la educación, y, en concreto, son más escasos los estudios sobre la realidad de nuestros futuros maestros de infantil y de primaria, o de los educadores sociales. Y también es audaz porque forma parte del empeño de Alicia Benarroch Benarroch, nuestra estimada decana de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte, por planificar un futuro para su institución conociendo la opinión y la sensación de su estudiantado. Investigar para diseñar el futuro, un modelo que ahora, más que nunca, se muestra especialmente necesario.

Mi reconocimiento, por tanto, ha de ir dirigido en primer lugar a la decana Benarroch Benarroch, que, consciente de la necesidad de ajustar el futuro de su facultad a las necesidades del entorno que la acoge, insistió desde el inicio de su mandato en poner en marcha este proyecto como guía fundamental para la definición de la próxima década de su facultad.

En el momento de llevar a imprenta esta publicación se cumplen 10 años desde que la entonces Facultad de Educación y Humanidades se adentrara en el debate del Plan Bolonia, con los cambios necesarios para que convirtiera en la actual Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte. Este cambio trascendió mucho más allá de la mera denominación para impregnar al centro de un nuevo y necesario espíritu. Una década después, parece el momento oportuno para hacer un análisis serio y científico de dónde estamos, qué piensan de nosotros nuestros estudiantes y qué debemos modificar. Y esta investigación y la publicación de sus resultados nos dan los instrumentos para ello. A nosotros, los gestores, nos toca leer con atención las conclusiones y tomar buena cuenta de ellas.

La investigación que recoge este libro está llamada a ser un ejemplo. Me resulta muy interesante la variedad del análisis, y, especialmente, que el factor multicultural tenga un peso importante en el estudio. Una aportación muy pertinente porque cualquier estudio científico en el ámbito de las humanidades y los estudios sociales referido a Melilla debe afrontar la rica multiculturalidad y diversidad de su sociedad si quiere llegar a unos resultados válidos, y este proyecto así lo hace.

Esta publicación es también particularmente relevante por su calidad, por su amplio espectro de análisis y por el examen honesto que hace de la situación. Como rectora de la Universidad de Granada, la institución que acoge al estudiantado que ha respondido los formularios con los que se ha realizado esta investigación, me siento obligada a prestar atención a su análisis de fortalezas y debilidades y a procurar mejorar en lo que debamos. Mi objetivo al frente de esta institución no es otro que construir una comunidad que cada día sea mejor y se sienta orgullosa de pertenecer a este organismo. Y cuando oímos la opinión de nuestra comunidad, en este caso de nuestro estudiantado, estamos avanzando por ese camino.

El libro *Inserción profesional y seguimiento de egresados. Una perspectiva multicultural* es, en definitiva, una investigación necesaria.

Quiero felicitar al profesor Oswaldo Lorenzo Quiles, que ha coordinado este proyecto con gran rigurosidad y una enorme capacidad técnica. También, por supuesto, quiero reconocer el excelente trabajo de la veintena de colaboradores que pertenecen a los diferentes grupos de investigación con sede en esta facultad, pues, con sus excelentes aportaciones, han dado lugar a una publicación especialmente relevante. Por último, es justo valorar el mérito docente e investigador de la institución que acoge a quienes han puesto en pie esta investigación. Me refiero a mi querido Campus Universitario de Melilla, un elemento cada día más esencial, si cabe, de la Universidad de Granada.

Enrique Herrera Viedma
Vicerrector de Investigación y Transferencia
de la Universidad de Granada

Como vicerrector de Investigación y Transferencia de la UGR, me complace apoyar la investigación en el campo de la educación que se realiza en la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla, y quiero mostrar mi satisfacción porque los resultados obtenidos con el proyecto financiado por la Oficina de Resultados de Investigación (OTRI), titulado Análisis de la inserción profesional de graduados de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla y de la satisfacción de la transferencia formativa en los centros educativos de educación infantil y primaria de Melilla, con referencia HUM 18/013, y concedido por la Comisión de Investigación de la Universidad de Granada en abril de 2019, dentro del programa del plan propio de investigación P36-Transferencia de Conocimiento en Humanidades, Creación Artística, Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas, haya sido de utilidad para la mejora de los títulos de grado y la comunidad universitaria participantes en este trabajo. Felicito a los autores de este texto que recoge la investigación desarrollada y les animo a seguir trabajando en esta dirección de incremento continuo de la calidad de la investigación que se hace en su facultad.

Elena Fernández Treviño
Consejera de Educación, Cultura, Festejos
e Igualdad de la ciudad autónoma de Melilla

El desafío de formar a quienes serán los futuros conciudadanos y conciudadanas es tal vez la profesión más apasionante y crucial de casi la totalidad de las que forman el abanico de las ciencias humanas. Es ahí donde se define y construye el porvenir de un país, aunque para mucho alumnado joven este se llame así porque, como dice el poeta Ángel González, “Le llaman porvenir, porque no viene nunca”.

La excelencia del magisterio es saber que desde el presente más absoluto ya se están plantando unas semillas a partir de las cuales crecerá ese árbol determinante o se están lanzando barcas que, quizá, no se usen ahora, pero sí, como decía Ortega, cuando salga la persona náufraga que llevamos dentro haciendo uso de aquello que aprendió una vez para no sucumbir.

Quiero, como consejera de Educación, Cultura, Festejos e Igualdad, felicitar a las personas que han finalizado sus estudios y a las que ahora les toca ser faro o espejo donde otras van a mirarse. Recordad siempre que la asepsia educativa no existe, y, por tanto, valores como la igualdad, la no discriminación o el respeto a la diversidad o a la naturaleza son determinantes y deben estar en el aula a la par que los contenidos de la materia que se imparta. Que cada clase sea una oportunidad para formar no solo al alumnado, sino a personas de forma integral.

Tampoco olvidéis aprender; la filosofía griega era educativa porque sus filósofos hicieron suya la condición de discípulo. Gozad al enseñar lo que sabéis, pero sin dejar de aprender. En vuestra profesión diaria vais a originar un aprendizaje que, frecuentemente, dura toda la vida, porque la senda ha quedado abierta: el maestro y la maestra desvelan el horizonte y hasta señalan el modo. Al discípulo le queda recorrer el camino.

Sed muy conscientes de la importancia de la profesión que habéis elegido. El acto educativo lo es porque lo ejerce una persona con convicción profunda sobre su papel en la enseñanza. Tendréis el poder de ser la mediación entre el mundo y el alumnado, darles “tiempo y luz”, como dice María Zambrano, “enseñarles a mirar” el mundo, a interpretarlo.

Prólogo

En esta nueva educación me parecen claves pensadoras como María Zambrano, que ya nos decía: “Se puede morir estando vivo; se muere de muchas maneras, en ciertos padeceres sin nombre, en la muerte del prójimo y más todavía en la muerte de lo que se ama y en la soledad que trae la imposibilidad de comunicarse, cuando a nadie le podemos contar nuestra historia”.

Que comience el diálogo. Enhorabuena y buen camino hacia Ítaca.

Propiedad de Editorial Síntesis, S. A.
Prohibida la distribución, copia o venta

Alicia Benarroch Benarroch
Decana de la Facultad de Ciencias
de la Educación y del Deporte de Melilla

La Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte inició una nueva oferta educativa en el año 2010 bajo los cánones del Espacio Europeo de Educación Superior. La facultad en ese momento se denominaba Facultad de Educación y Humanidades, y nos enfrentábamos a uno de los cambios más importantes de la historia de la universidad europea, española, y, cómo no, también de nuestra propia historia.

Llevábamos 10 años de preparación, jalonados por un fuerte optimismo y una interesante oportunidad de cambio. El proceso había comenzado en mayo de 1998 con la Declaración de la Sorbona, firmada por cuatro países y, solo un año después, en junio de 1999, la Declaración de Bolonia, suscribiendo la anterior, fue firmada por 30 países. Se contemplaban dos grandes retos como objetivos, calidad y movilidad, acompañados posteriormente por el reconocimiento mutuo entre los títulos europeos –crédito ECTS– y la transparencia. Fueron 10 años intensos en los que las experiencias piloto, los libros blancos, los estudios sobre perfiles de egresados y competencias requeridas, entre otros, abundaron y marcaron un periodo muy fructífero de trabajo y de conexión entre la universidad y la sociedad. Tan importante como el proceso en sí fue la difusión mediática realizada por las tecnologías de la información y la comunicación, en un momento en el que sufrieron un desarrollo sin precedentes.

En el 2010, tal y como estaba programado, comienzan los nuevos grados en Educación Primaria y en Educación Infantil en nuestra facultad. Al año siguiente, lo haría el Grado en Educación Social. Y a los tres siguientes, el Doble Grado en Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, además de los cambios que también se generaron en el posgrado. Los grados se implantaron de forma progresiva, curso a curso, mientras se fueron cerrando los siete títulos de Maestro, especialidad de Educación Primaria, Educación Infantil, Educación Musical, Educación Física, Educación Especial, Lengua Extranjera Inglés, Lengua Extranjera Francés, que, junto a la Licenciatura de Psicopedagogía, se impartían en esos momentos.

Prólogo

Lo relevante del cambio no fue ni el número de títulos ni la simple sustitución de los nombres, ni tan siquiera el número de cursos de los grados (antes tres, ahora cuatro). Lo esencial fueron las nuevas estructuras controladas por agencias externas aseguradoras de la calidad y de la transparencia del proceso formativo. Estas estructuras, recogidas en documentos escritos, dinámicos y revisados constantemente por las agencias de calidad, son nuestros compromisos sociales, en un esfuerzo de transparencia realizado por las universidades para adaptarse a las demandas de la sociedad multicultural y global que nos caracteriza. Nuestra facultad respondió a estas nuevas demandas de forma ejemplar, como viene haciéndolo en su devenir histórico, ya casi centenario.

Próximamente, asistiremos a la graduación de la séptima promoción de estudiantes del Grado en Educación Infantil y del Grado en Educación Primaria, sexta promoción del Grado en Educación Social y a la tercera del Doble Grado en Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. En mi programa electoral mostraba la intención de realizar un seguimiento de estas primeras promociones de egresados. Considero que es un acto de responsabilidad indagar en el grado de cumplimiento con nuestro compromiso social.

Como decana de la facultad, deseo expresar mi más sincera gratitud a la rectora de la Universidad de Granada, que confió en nosotros y nos autorizó la realización de este estudio; a la Secretaría General de la Universidad de Granada, que nos facilitó los datos de localización de los estudiantes gracias a los cuales pudimos contactarlos; y a los máximos responsables del Instituto de las Culturas de la ciudad autónoma de Melilla, que, a través de un convenio, financió una parte de esta investigación. Asimismo, a todos los colaboradores, al profesorado y al estudiantado participante, y, por supuesto, al vicedecano de Investigación, Proyectos Internacionales y Transferencia, D. Oswaldo Lorenzo Quiles, que lo ha impulsado y coordinado, llevándolo a buen puerto y generando este producto, de enorme valía para la mejora de nuestros títulos.

Juan Ángel Berbel Galera
Director provincial del Ministerio de
Educación y Formación Profesional en Melilla

Al iniciar este prólogo tengo la misma sensación que Lope cuando Violante le encargó hacer un soneto, con la salvedad del tiempo, del genio, de la corriente y de la propia finalidad del encargo encomendado, pero afortunadamente con el propósito de no exceder el espacio acotado a tal menester.

El prologuista siempre corre el riesgo de contar con un lector remiso a empezar con las palabras introductorias, bien para no condicionar su lectura posterior por lo ya aventurado al inicio bien por la avidez de dejarse atrapar por el texto y las aportaciones que en el mismo realicen las diversas autorías.

Este manual trasciende desde el primer capítulo las fronteras modestas que lo engendraron: el concepto de la calidad en educación como medio para reparar deficiencias y dificultades detectadas mediante toma de decisiones adecuadas, para favorecer la satisfacción del discente y también la del docente, y el sistema educativo como elemento de ese enriquecimiento y sinergia necesario para un logro común, como es la mejora de la enseñanza teniendo en cuenta a sus actores clave.

Como bien se refleja en los capítulos 2 y 3, estamos inmersos en una sociedad vertiginosamente cambiante, multicultural, globalizada, donde a la universidad como espacio de educación superior se le exige estar pendiente del mercado laboral y profesional para adecuarse y responder a sus necesidades. Esto conlleva una flexibilización y readaptación continua de los currículos y de las metodologías mediante un modelo cada vez más versátil.

Ese continuo cambio estructural, ideológico y metodológico es una señal de identidad fundamental en la sociedad del siglo XXI, al que se ha de enfrentar la universidad. Asimismo, la institución de enseñanza superior debe responder a los índices de inserción laboral en un contexto cambiante e internacionalizado, para no generar frustración y desengaño en los egresados como corolario a una larga formación si en un tiempo razonable no se produce una efectiva incorporación al tejido productivo, salarial.

Prólogo

La segunda mitad del manual recoge los aspectos cuantitativos y cualitativos, necesarios y complementarios ambos en un mismo contínuum de los egresados en educación superior, tanto desde la perspectiva de los estudiantes como desde la de los empleadores. Los equipos directivos consideran esencial la ampliación de las prácticas, un cambio en el acceso a la función pública docente con un periodo de prácticas realmente tutelado por profesorado experto en gestión educativa, inteligencia emocional, competencia digital y amplio conocimiento en dinámicas de grupo, con roles de liderazgo en contextos multiculturales diversos, como diverso es el alumnado que recibimos y atendemos en el aula.

Resta felicitar, por último, a todos los que han colaborado en la redacción de este manual, por el cariño, las horas dedicadas y lo sesudo del estudio realizado.

Llego al final de mis palabras introductorias, habiéndome ceñido al espacio asignado; si además contribuyen las mismas a animar al receptor a la lectura del manual, la satisfacción será doble y tendrá sentido lo redactado.

Propiedad de Editorial Síntesis, S. A.
Prohibida la distribución, copia o venta

Jesús Miguel Jornet Meliá
Catedrático de Medición y Evaluación Educativas
Departamento de Métodos de Investigación
y Diagnóstico en Educación, Universitat de València (España)

En España, como consecuencia de la transición y los cambios ocurridos a partir de la Ley orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU), la preocupación por la calidad de la formación universitaria se convirtió en un foco central de atención de la política educativa. A partir de ella, se pusieron en marcha diversas acciones que identificaban la evaluación como instrumento esencial para conocer las fortalezas y las debilidades de la calidad docente e investigadora de nuestras universidades. En la misma LRU se planteó la evaluación del profesorado, con finalidad formativa, se le reconocía voz al alumnado, y se indicaba la necesidad de que el seguimiento de la actuación docente fuera sistemático y periódico.

En 1989 se publicó el Real decreto 1086/1989, de 28 de agosto, sobre retribuciones del profesorado universitario, en el que se planteó la evaluación de la docencia y de la productividad investigadora del profesorado universitario. En esta norma legal subyacía el reconocimiento del rol central de la actuación docente para mejorar la calidad de la formación en la educación superior, queriendo promover la mejora a partir de la evaluación sumativa del profesorado, dentro de un marco de gestión basado en estímulos.

Al comienzo de la década de los 90 del siglo xx, el impulso que se dio con el Plan Nacional de Evaluación Institucional aportó una visión holista y sistémica de las unidades de actuación que deberían evaluarse para dinamizar la mejora institucional: las titulaciones universitarias como objeto de evaluación. Todo ello, ya en los albores del siglo xxi, se tradujo en una realidad: las evaluaciones del profesorado y de las titulaciones universitarias se habían integrado en la vida universitaria como un hecho administrativo más, abarcando desde el diseño hasta el desarrollo de la oferta y de la actuación universitaria (Tejedor y Jornet, 2008). Las agencias de evaluación de las comunidades autónomas y la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, en España, evaluaban desde el diseño de las titulaciones hasta su desarrollo, realizando un seguimiento de la adecuación de

las mismas. En el ámbito internacional, en los países desarrollados, de una u otra forma encontramos procesos similares de investigación y evaluación educativas como acompañamiento a la evolución institucional (Valle López y Álvarez-López, 2019; Concha-Díaz, Bakieva y Jornet, 2019).

Más allá de los usos administrativos de las evaluaciones de la docencia universitaria, la implicación de la investigación educativa dirigida a la identificación de factores que puedan orientar la mejora de la formación superior crea un corpus de conocimiento teórico, metodológico y aplicado muy importante también en nuestro país (Escudero, Cutanda y Trillo, 2017). Sería muy difícil destacar en este punto a autores concretos dentro del amplio grupo de investigadores que han realizado y están realizando aportaciones al respecto.

De forma concomitante con estos fenómenos, la preocupación por la calidad educativa se ve potenciada por el interés que suscitan los estudios internacionales de sistemas educativos. A partir de la aparición del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE –PISA, por sus siglas en inglés–, tanto los estudios de la Asociación Internacional de Evaluación –IEA, por sus siglas en inglés– (Trends in International Mathematics and Science Study: TIMSS; Progress in International Reading Literacy Study: PIRLS; etc.) como los de otras agencias nacionales e internacionales empezaron a ser analizados con objeto de extraer orientaciones para la mejora de la calidad de la educación. En este marco, se señala la calidad docente como elemento central para asegurar la calidad de la educación. Es a partir del Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (Teaching and Learning International Survey: TALIS), también de la OCDE, cuando se reconoce de manera más generalizada lo que los estudios de investigación educativa venían señalando desde hacía años: la calidad del profesorado es la clave. Y, profundizando en esta afirmación, la calidad docente se comienza a fraguar a partir de la formación inicial del profesorado. De este modo, se puede afirmar que la calidad del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria depende, en gran medida, de su formación inicial, junto a otros factores asociados como la selección de estudiantes, el apoyo institucional en la formación continua, la organización y la gobernanza escolar y el valor social que se les reconozca. Como señala Ángel Urría en el prólogo de la *Guía del Profesorado TALIS 2018* (OCDE, 2019, p. 2): “Al aceptar que la educación es el equalizador social por excelencia, nos enfrentamos juntos al reto de dotar a todo el personal docente de las destrezas y herramientas indispensables para ofrecer oportunidades de aprendizaje efectivo a sus estudiantes”.

En este marco, se intensifica el desarrollo de estudios acerca de la calidad de la formación inicial y continua del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria. Estos se orientan desde diferentes perspectivas epistemológicas y sitúan su foco de interés también en aspectos muy variados acerca de la formación inicial. De este modo, se plantean estudios relativos a los componentes curriculares implicados en las titulaciones universitarias, las competencias adquiridas a lo largo

de la formación superior o el nivel de desempeño final al enfrentarse a procesos de certificación o admisión, o estudios más recientes que inciden directamente en el valor del prácticum durante la formación inicial del profesorado, como, por ejemplo, el de González-Sanmamed *et al.* (2018), o en las ecologías de aprendizaje en modalidades de enseñanza *online*, como el de Fuentes *et al.* (2020), etc.

Uno de los enfoques que suele aportar mejor información cuando analizamos el impacto y la relevancia de la formación universitaria es el que se dirige a analizar las aportaciones que pueden realizar los egresados. Estudiar el impacto de su formación para integrarse adecuadamente en el mundo laboral, o bien analizar si su formación responde a las necesidades que la sociedad espera que satisfagan los titulados, es una estrategia de análisis muy poderosa que puede clarificar las fortalezas y las debilidades de la formación inicial. En definitiva, en términos de De la Orden *et al.* (1997), a partir de este tipo de estudios, podemos identificar información acerca de si la formación inicial de maestras y maestros es:

- a) eficaz (¿se consiguieron los objetivos curriculares?);
- b) eficiente (¿lo anterior se realizó optimizando los recursos, por ejemplo, en el tiempo previsto?);
- c) funcional (¿el desempeño profesional del profesorado responde a las necesidades y expectativas sociales acerca del rol de la figura de maestra o maestro?).

No obstante, realizar este tipo de estudios es sumamente complejo, y, por ello, no son frecuentes. Mantener el seguimiento de egresados y conseguir recopilar información de su desempeño profesional es el factor que con mayor frecuencia dificulta conseguir los objetivos en este tipo de investigación. Los factores logísticos (¿cómo localizar a los egresados para seguir adecuadamente su desarrollo profesional?) y los metodológicos (¿qué opciones resultan más útiles y viables para recabar información: cuantitativas, cualitativas, mixtas?) son aspectos que suelen estar vinculados al éxito o al fracaso de este tipo de proyectos de investigación. Normalmente, por desgracia, en términos de la teoría de capacidades (Nussbaum, 2012), los factores mencionados los identificaríamos, en este caso, como obstaculizadores para el logro de objetivos de cualquier proyecto de estas características. De ahí que esta tipología de estudios evaluativos y de investigación sea bastante escasa o, en caso de realizarse, contenga bastantes deficiencias sobrevenidas durante el proceso de investigación evaluativa, que atentan contra la validez de la interpretación de resultados, restándoles utilidad.

En este libro, tal como describe el coordinador del mismo, se sintetizan los resultados que provienen de dos proyectos de investigación que se arriesgan en este enfoque de estudio: el seguimiento de egresados. Ambos proyectos han sido financiados en convocatorias de concurrencia competitiva de I+D+i, autonómica y de la Oficina de Transferencia de Resultados de Investigación (OTRI) de la Universidad

de Granada: *a)* “Seguimiento de egresados y estudiantes de los títulos de Grado en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla. Una perspectiva multicultural”; y *b)* “Análisis de la inserción profesional de graduados de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla y de la satisfacción de la transferencia formativa en los centros educativos de educación infantil y primaria de Melilla”. Ambos están relacionados y son complementarios en cuanto a sus objetivos y su enfoque metodológico, de tipo mixto (Sánchez *et al.*, 2018).

Hay que destacar, además del rigor con el que se han desarrollado los estudios, que sus resultados poseen una doble utilidad: *a)* científico-académica, tanto desde el punto de vista de sus aportaciones acerca de los factores asociados a la calidad curricular y de la formación inicial en las titulaciones de Maestro y de Educación Social como respecto a la metodología para el acercamiento a esta realidad; y *b)* social, al aportar información relevante acerca de las características y la calidad de la formación inicial para el desarrollo profesional en un ámbito sociocultural concreto, de carácter multicultural.

La posibilidad de acceder al estudio global de los proyectos mencionados, junto a otros dentro de la misma línea de trabajo realizados por los autores, permite valorar, de forma integrada, las aportaciones de estas investigaciones y comprender mejor su utilidad socioeducativa. Adicionalmente, el hecho de centrarse en un contexto educativo, social y cultural específico, en el que concurren factores que inciden en la necesidad de una formación que promueva la inclusión educativa como elemento central de la orientación profesional posterior, implica un valor agregado que se ha tenido en cuenta en el desarrollo de las investigaciones, asegurando facetas clave de validación en la evaluación de la docencia, tal como describimos en Jornet, Perales y González-Such (2020).

Por todo ello, para nosotros es un honor poder aportar unas líneas de prólogo en este trabajo, felicitar a los investigadores del mismo y, en especial, al profesor Dr. Oswaldo Lorenzo Quiles por las aportaciones que aquí se sintetizan. Esperamos que esta línea tan fructífera de investigación pueda seguir presentando información de la misma naturaleza en el futuro.

Propiedad de Editorial Síntesis, S. A.
Prohibida la distribución, copia o venta

Introducción

Oswaldo Lorenzo Quiles

Vicedecano de Investigación, Proyectos Internacionales
y Transferencia de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte
de la Universidad de Granada (Campus Universitario de Melilla)

Antecedentes de la publicación

El contenido de este libro proviene de varias investigaciones sobre seguimiento de estudiantes de los títulos de maestro y del análisis de su inserción profesional y de la satisfacción de los empleadores, que se han llevado a cabo en el marco de dos proyectos subvencionados mediante la financiación de I+D+i autonómica (Instituto de las Culturas de la ciudad autónoma de Melilla) y la Oficina de Transferencia de Resultados de la Investigación (OTRI), de la Universidad de Granada, desarrollados entre 2018 y 2020 y denominados respectivamente: “Seguimiento de egresados y estudiantes de los títulos de Grado en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla. Una perspectiva multicultural”, con referencia BOME-B-2019-5699 e incluido en el convenio de colaboración entre el Instituto de las Culturas de la ciudad autónoma de Melilla y la Universidad de Granada para el desarrollo de líneas de investigación, firmado en octubre de 2019; y “Análisis de la inserción profesional de graduados de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla y de la satisfacción de la transferencia formativa en los centros educativos de educación infantil y primaria de Melilla”, con referencia HUM 18/013 y concedido por la Comisión de Investigación de la Universidad de Granada, en abril de 2019, dentro del Programa del Plan Propio de Investigación P36-Transferencia de Conocimiento en Humanidades, Creación Artística, Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas.

Ambos proyectos se organizaron como iniciativas institucionales de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla, estando abierta la participación a todo su profesorado, y su realización ha sido posible gracias a la concurrencia de varias personas e instituciones, que han resultado decisivas para que finalmente

esta publicación vea la luz. En primer lugar, debo mencionar a la rectora magnífica de la Universidad de Granada, la Excma. Sra. Dña. Pilar Aranda Ramírez, por su claro respaldo institucional a la realización de estos proyectos; a la Excma. Sra. D.^a Elena Fernández Treviño, consejera de Educación, Cultura, Festejos e Igualdad de la ciudad autónoma de Melilla (CAM), a quien, en representación del Instituto de las Culturas, hay que agradecer su apoyo institucional y económico para realizar el primero de los proyectos antes citados y sufragar parte de los costes de edición de este libro. Asimismo, debo manifestar mi agradecimiento al Excmo. Sr. D. Enrique Herrera Viedma, vicerrector de Investigación y Transferencia de la Universidad de Granada, máximo responsable de dicho vicerrectorado, a quien también hay que agradecer su apoyo institucional y financiero. Igualmente, hay que sumar aquí el respaldo obtenido por el Excmo. Sr. D. Juan Ángel Berbel, director provincial de Educación en Melilla del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP), institución que ha colaborado en tareas de aporte de información documental y ha autorizado la aplicación de cuestionarios y entrevistas a los equipos directivos de los centros de educación infantil y primaria de su competencia en Melilla durante el desarrollo de los dos proyectos. Además, la Dirección Provincial del MEFP ha asumido el compromiso de dar difusión pública de los resultados de los proyectos una vez concluidos, fomentando la transferencia de conocimiento entre los estudios realizados y la mejora del trabajo docente de los participantes en los centros educativos de infantil y primaria de la ciudad.

Sumo a mi agradecimiento al Dr. Jesús Miguel Jornet Meliá, catedrático de Medición y Evaluación Educativas de la Universitat de València, por su magnífico prólogo al libro, del que ha sabido extraer su esencia educativa y su horizonte de transferencia en la mejora de una realidad no solo escolar y académica, también social.

Hay que subrayar, además, la decidida participación de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla en la realización de los proyectos citados y en su apoyo a la publicación de este libro. Con el respaldo de su decana, la Excma. Sra. D.^a Alicia Benarroch Benarroch, se convocaron dos becas Ícaro de apoyo a los proyectos ,y, gracias a ello, se pudo recoger y analizar gran parte de los datos que contienen los capítulos empíricos de esta publicación, que supone la culminación del trabajo realizado durante casi tres años (2018-2020) por 23 profesores-investigadores pertenecientes a 13 departamentos de la Universidad de Granada.

Todo este universo de proyectos, instituciones e investigadores cristaliza ahora en una monografía titulada *Inserción profesional y seguimiento de egresados. Una perspectiva multicultural*, en la que los capítulos integrados y los datos analizados reflejan la situación actual de la literatura científica sobre este tópico de estudio, apuntan inferencias y abordan la diversidad de opinión de las diferentes culturas presentes en una ciudad tan plural étnicamente como Melilla, lo que aporta una dimensión de novedad e interés en los resultados mostrados, en las reflexiones deducidas de estos y en su valor de utilidad para mejorar la realidad analizada.

Metodología y objetivos de los proyectos

En los dos proyectos desarrollados se ha trabajado con la aplicación de metodología cuantitativa (cuestionarios) y cualitativa (entrevistas), y se trata de dos de los pocos estudios realizados en las universidades andaluzas centrados específicamente en los títulos de maestro, desagregados de los habituales análisis generales de diferentes titulaciones y destinados a divulgar mediante publicaciones científicas sus resultados. Ambos proyectos son de gran importancia para la mejora y modificación de los títulos de Grado en Maestro, también para la realización de un diagnóstico de la situación profesional de los estudiantes y graduados participantes, de la satisfacción de los empleadores y de la transferencia que realizan los egresados a los colegios públicos de infantil y primaria, al resto de la comunidad escolar y a la sociedad.

En el primero de los proyectos, el foco de estudio eran los egresados y estudiantes de los títulos de Grado en Maestro en Educación Infantil y Primaria, junto con el título de Grado en Educación Social, pertenecientes a cohortes de los últimos cuatro años académicos. En este proyecto, el objetivo general ha sido conocer la opinión de egresados y estudiantes sobre la efectividad formativa de los tres grados analizados y su relación con el trabajo desempeñado en un entorno multicultural. La consecución de este objetivo ha permitido obtener datos específicos muy valiosos sobre la experiencia universitaria de grado de los egresados y estudiantes de los títulos de maestro; las causas de permanencia y abandono en estos grados; las características de la experiencia laboral de los egresados; la adecuación del trabajo a los estudios realizados; y las similitudes y diferencias existentes en función de las variables cultura de pertenencia, sexo, titulación, expediente académico y otras características relevantes.

El segundo de los proyectos se ha centrado en el análisis de la inserción profesional de graduados de los títulos de maestro y de la satisfacción de la transferencia formativa de los empleadores en centros educativos de infantil y primaria. En este segundo estudio se han evaluado las características de la inserción profesional de 270 titulados del Grado en Educación Primaria y Educación Infantil y la satisfacción de los equipos directivos de 17 centros educativos con la transferencia formativa existente en las competencias adquiridas por los egresados durante sus estudios universitarios, comparándolas con las desarrolladas en el ejercicio profesional docente en los colegios.

Entre los múltiples resultados obtenidos en el segundo proyecto, destaca la opinión de los empleadores, como nexo de unión entre la formación académica y el mundo laboral. Este colectivo manifiesta que es necesario que los estudiantes participen en programas de movilidad, por el perfil de flexibilidad y conocimiento de otras lenguas y culturas que esto les aporta, y que la formación práctica de los egresados no ha sido suficiente en comparación con la formación teórica.

Igualmente, el proyecto destaca que una amplia mayoría de empleadores considera que deberían modificarse los contenidos de los planes de estudio de grado para incluir, sobre todo, más formación práctica vinculada con la realidad de los centros educativos y una mayor especialización, principalmente, en idiomas.

Referentes teóricos y contexto situacional de los proyectos y del libro

El reconocimiento internacional de que una educación de calidad es el factor decisivo en la construcción de una sociedad cohesionada, exitosa y creativa, en definitiva, avanzada, no admite actualmente duda (Arana, 2010; Gimeno, 2001; Jornet y Sancho-Álvarez, 2018). En este sentido, es acerca de las etapas de educación infantil y primaria donde existe mayor convergencia entre diferentes autores (Sáiz y Guijo, 2010; Markowitz, Bassok y Player, 2020; Tiana, Moya y Luengo, 2011) sobre la importancia de la formación recibida por los estudiantes para adquirir un catálogo de competencias básicas que les preparen como futuros ciudadanos, de modo que consigan un desarrollo académico y personal suficiente para formar parte de la sociedad de forma proactiva (Bolívar, 2008). Se considera el tramo de 0-12 años crítico en la creación del tejido sociocultural futuro de la mayoría de países del mundo (Glewwe y Kremer, 2006). Del impacto social que tiene la educación en las edades indicadas dan idea los datos estadísticos sobre alumnos, docentes y centros públicos de infantil y primaria en España, cifras que crecerán exponencialmente si atendemos a las estadísticas sobre educación inicial y básica en el resto de España, Europa y Latinoamérica.

Exponen Kumari y Naik (2016) que difícilmente se podrá dar una educación de calidad en estas etapas decisivas si no se reconoce que el elemento clave para ello es la cualificación de los docentes y la evaluación permanente de su desempeño profesional (Lorenzo y Herrera, 1999; Manzanares y Galván-Bovaira, 2012; Marchesi y Pérez, 2018). Debido a esto, la Agenda 2030 de las Naciones Unidas establece la formación de profesores como una de las metas principales que se debe alcanzar dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, de modo que de aquí a 2030 se aumente significativamente la oferta de docentes cualificados, mediante la cooperación internacional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016). Este mismo informe de la UNESCO indica que los esfuerzos deben enfocarse a la formación de profesores para mejorar el nivel del sistema escolar.

Lo anterior implica que el análisis de la formación y el desempeño laboral del profesorado de educación infantil y primaria es un asunto crucial en la evaluación y mejora tanto de los programas formativos del profesorado de estas etapas como en su inserción profesional, algo en lo que coinciden Hargreaves y Fullan (2014), Kahramanoğlu y Bay (2016), Lorenzo y Amílcar (2018), Lorenzo y Cárdenas (2014); Marcelo (2009), Pérez-García (2008) y Rebolledo (2015).

Además, lograr una evaluación satisfactoria de las competencias adquiridas por los maestros en la formación inicial y de su aplicación en el desarrollo profesional es algo que corresponde no solo a los estudiantes y egresados, sino también –y de forma significativa– a los empleadores de estos titulados (Aquino, Del-Mundo y Quizon, 2015; García-Blanco y Cárdenas, 2018), que, en el caso de Europa y Latinoamérica, provienen principalmente del sector público, y sus ofertas de empleo para el acceso de graduados de educación a la función docente en centros de infantil y primaria (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2018; Murillo y Román, 2013; Stromquist, 2018). Todo ello sin menoscabo de la voz que debe tener el profesorado de educación superior en la construcción del discurso sobre la trayectoria universitaria de los estudiantes, aunque son pocos los trabajos de comparación entre la visión de los alumnos y los docentes, cuyas perspectivas difieren habitualmente (Fernández-Ferrer y Forés, 2018).

Aunque fragmentada en su perspectiva de análisis, existe numerosa literatura científica sobre el análisis de la valoración y la satisfacción de estudiantes y egresados acerca de sus estudios en instituciones de educación superior, es decir, acerca de su opinión sobre la calidad de los contenidos que aprenden, la utilidad de las competencias que adquieren o las habilidades que desarrollan en las prácticas de su carrera, todo lo cual crea su particular experiencia universitaria, que desvelará las características que dificultan o favorecen su paso por la universidad y la consecución o el fracaso de sus metas profesionales y proyectos de vida (Cano y Fernández, 2016; Conchado y Carot, 2013; DuPre y Williams, 2011; González, 2009; Pereira, 2011; Rodríguez, Prades, Bernáldez y Sánchez, 2010). De estos trabajos se desprende que la comprensión de la experiencia formativa de los estudiantes en su interacción con la universidad se puede explicar mediante el análisis del transcurso de su integración académica, el progreso del sentimiento de pertenencia con respecto a la institución escolar y la vocación. Asimismo, se observa que gran parte de estos estudios sobre satisfacción de estudiantes y egresados presenta una evaluación del grado de satisfacción con los servicios y recursos que ofrece la universidad, tanto materiales como humanos, aparte de los de formación.

Además, el análisis sobre la percepción y la satisfacción del alumnado de educación superior con su etapa formativa no debe olvidar a la población que abandona sus estudios, tratando de encontrar las razones y las circunstancias principales que llevan a un alumno a dicho extremo (Vries, León, Romero y Hernández, 2011). Este tipo de aproximación es muy valiosa para identificar las causas de abandono y deserción, y, en consecuencia, proponer mejoras en el programa formativo y en su desarrollo (Lorenzo y Zaragoza, 2010).

Hay que señalar que, siendo profusa la literatura existente sobre satisfacción general de estudiantes y egresados con diferentes estudios cursados en instituciones de educación superior, no es tan abundante la perspectiva de análisis centrada en los estudiantes y los graduados de titulaciones de formación del profesorado de educación infantil y primaria (Fernández-Molina, González y Del Molino, 2011;

Zurita, Viciano, Padial y Cepero, 2017). Muchos de los trabajos publicados respecto a estas titulaciones solo abordan aspectos concretos de las mismas, como el tipo de estrategias de aprendizaje de los estudiantes (Amorós y Ruíz, 2018; Herrera y Lorenzo, 2009), su satisfacción con la atención tutorial (Alonso-García, Rodríguez-García y Cáceres-Reche, 2018; Herrera, Lorenzo y Rodríguez, 2008) o su satisfacción con las prácticas en los centros educativos (Gairín-Sallán, Díaz-Vicario, Del Arco y Flores, 2019), pero no el análisis de la dimensión global que tiene que ver con la satisfacción con la titulación y la inserción profesional.

Además, es cierto que hay un alto número de informes con resultados provenientes de las diferentes encuestas de satisfacción de los estudiantes con las diferentes titulaciones de Grado en Maestro, elaborados en varias universidades españolas, algunas europeas y varias latinoamericanas en las que se imparten estos títulos, pero el caudal de información que se ha obtenido a través de estos análisis no ha superado aún suficientemente el estadio de literatura gris. Por tanto, no ha obtenido la deseable divulgación científica en revistas sobre educación, lo que hubiese permitido incrementar el ciclo de conocimiento científico acerca de este tópico, realizando una contribución efectiva a la mejora general de estas titulaciones.

Junto a la visión global del estudiante sobre la satisfacción con los programas formativos, resulta de gran importancia analizar la opinión de los empleadores, decisiva para comprobar que efectivamente los egresados han adquirido, y son capaces de aplicar en su inserción profesional, los conocimientos y las competencias que se les supone (Braun y Brachem, 2015; Changjun y Liping, 2019; Humberg, Van der Valden y Verhagen, 2013). Los empleadores son uno de los colectivos más apropiados para evaluar en qué medida la formación de los maestros ha sido o no suficiente para ejercer su labor como docentes. Se trata de un juicio experto no solo por ser empleadores, sino porque ellos también han recibido la misma formación inicial y poseen más experiencia laboral. Son, por tanto, elementos de juicio para valorar la pertinencia de los contenidos y competencias entrenadas en el ámbito universitario muy importantes.

Diferentes trabajos han puesto de manifiesto la brecha existente entre las demandas del sector de empleadores y la formación y aplicación profesional de competencias de los graduados (Borza y Crisan, 2012; Freire, Teijeiro y Pais, 2013; Latorre y Lorenzo, 2013). En este sentido, aún asumiendo que en el contexto euro-latinoamericano la mayoría de los empleadores de egresados de títulos de maestro en educación infantil y primaria pertenece al sector público, y, por tanto, presenta demandas de competencias profesionales ligeramente diferentes a las del sector privado, supone un reto –poco abordado pero necesario– el análisis de las percepciones que tienen los responsables (equipos directivos) de centros educativos de infantil y primaria, como agentes verificadores de la aplicación de las competencias profesionales de los graduados de títulos de maestro, sobre la calidad profesional de estos graduados una vez en servicio.

Ocurre aquí algo similar a lo ya expuesto en relación con la carencia de proyectos y estudios específicos de satisfacción global de estudiantes con los programas formativos cursados. Por un parte, aún son escasos los trabajos que aborden de forma singular –desagregada de otros estudios más amplios– el análisis de la satisfacción de los empleadores con las competencias y el servicio docente de los maestros en ejercicio (García, Lorenzo y Gallardo, 2012; Silberfeld y Mitchell, 2018). Por otra, la situación en España, Europa y Latinoamérica de los informes de resultados de las encuestas de satisfacción de los empleadores con los egresados de Grado en Maestro es que las universidades de estos lugares en las que se imparten dichos títulos han comenzado a realizar este tipo de análisis (aunque no todas), pero de forma todavía incipiente y supeditados a los estudios de tipo general que elaboran los vicerrectorados, unidades y observatorios de seguimiento de calidad de los títulos de grado.

Además, dichos estudios están agregados al conjunto general de datos compilados para todos los grados, no de manera específica para los de educación infantil y primaria. Asimismo, mucha de la información obtenida a través de estos estudios es todavía literatura gris y no cuenta con suficiente divulgación científica en revistas de educación, lo que impide que supongan una contribución pública de la opinión de los empleadores a la mejora general de estas titulaciones y de la formación inicial de los maestros.

Es necesario también añadir que los cambios que en el sector de la educación pública van a acontecer durante los próximos años, como consecuencia de la profunda transformación social y de los sectores de empleabilidad que ya se están dando en un mundo globalizado y muy competitivo profesionalmente, supondrán un incremento de la demanda de maestros en ejercicio con un mayor catálogo de competencias que fomenten en los alumnos de 0 a 12 años perfiles personales con mayor adaptabilidad, flexibilidad y creatividad, así como su manejo de competencias blandas y transversales dirigidas a la resolución de problemas (Byrne, 2020). Debido a ello, el Real decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las actuales enseñanzas universitarias oficiales, contempla que “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” (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007, p. 4). Es decir, la nueva regulación normativa de la formación del profesorado se enmarca en un objetivo de empleabilidad general, pero no descuida el desarrollo profesional en el sector público, al que pertenece la mayoría de los maestros. Finalmente, en el anexo I de este decreto (“Sistema de garantía de la calidad”), se hace un especial hincapié en la necesidad de analizar la inserción laboral de los graduados y su satisfacción con la formación que han recibido, como puntos clave dentro de la garantía de la calidad de los estudios universitarios. Esto se puede considerar como una información de base en el contexto de las posibles revisiones o propuestas de mejora de los diferentes títulos universitarios.

Propiedad de Editorial Síntesis, S. A.
Prohibida la distribución, copia o venta

1

Calidad en la educación superior

*Alicia Benarroch Benarroch
Oswaldo Lorenzo Quiles
M.^a Ángeles López Vallejo*

El concepto de calidad educativa asumido en las instituciones de educación superior europeas se caracteriza por adoptar una perspectiva multiparadigmática y multidimensional, pues no se relaciona con ningún paradigma educativo concreto y es comprensivo en cuanto a las dimensiones que definen sus criterios e indicadores. A pesar de este contexto ecléctico, hay cierta tendencia hacia los paradigmas humanista y conductista y cierto abandono del paradigma crítico, lo que se manifiesta en la ausencia de criterios asociados a la equidad. En cuanto a las dimensiones, salen fortalecidas las que se sitúan en las conceptualizaciones intermedias (sobre todo, dimensión de los recursos, logros de objetivos y satisfacción de los usuarios), y menos las conceptualizaciones extremas (apuesta por la excelencia y por la innovación organizativa).

1.1. Concepto de calidad educativa

Pocos conceptos han sido objeto de tanta literatura como el de calidad educativa. Todos los textos y leyes educativas, los discursos políticos y los organismos internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), contemplan la educación con calidad como un objetivo prioritario. También la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en 2015, consideró que la educación de calidad debía ser uno de los 17 objetivos, concretamente el número 4, que debían formar parte de la Agenda 2030 para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y mejorar las vidas y las perspectivas de las personas de todo el mundo.

Sin embargo, como todos los conceptos de verdad importantes, el de calidad educativa es relativamente reciente y muy polisémico. Precisamente, estos son los principales motivos de tanta literatura: la visión sociohistórica del concepto y su pluralidad de significados.

Con algunas dignas excepciones, hasta el año 2000, el concepto de calidad educativa estaba ampliamente asociado al de “educación para todos”. Respecto a la escuela primaria, la ONU enunció, directa y simplemente en su Declaración del Milenio, el compromiso de alcanzar la enseñanza primaria universal en el 2015, sin referirse explícitamente a la calidad. En la universidad, la progresión de las tasas de matrícula en los 20 últimos años del milenio fue también muy importante, y, como ejemplo, en España, el número de estudiantes universitarios se triplicó, pasando de 657 447 alumnos (en el 1980) a 1 578 792 (en el 2000), según el Centro de Información Documental de Archivos (CIDA, 2001, p. 203). Al hacer hincapié en el objetivo del acceso a la educación, los instrumentos jurídicos durante estos años se centraron principalmente en los aspectos cuantitativos de las políticas de educación (UNESCO, 2005).

Pero ya desde la última década del milenio, los responsables de los organismos internacionales y de los sistemas educativos se hicieron conscientes de que garantizar la escolaridad para todos como un derecho legítimo no es suficiente si el servicio prestado no es de calidad. Por esta razón, los intereses se han volcado en la búsqueda de la calidad, y esta se ha constituido en bandera de varias políticas educativas en los últimos años.

Aunque haya un acuerdo generalizado sobre la calidad de la educación, y se haya superado la interpretación cuantitativa, aún se está lejos de tener una definición consensuada de este concepto. Según la UNESCO (2005), la calidad educativa puede ser concebida de modo distinto según sea el modelo pedagógico de enseñanza. Así, se distingue entre (véase cuadro 1.1):

- *Paradigma humanista*. Fuertemente impulsado por la concepción socio-constructivista del aprendizaje, en este paradigma, el educando está situado en el centro del acto pedagógico y el docente es guía y mediador de su proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva, “una educación de calidad es aquella que permite que todos aprendan lo que necesitan aprender, en el momento oportuno de su vida y de sus sociedades y en felicidad” (Braslavsky, 2006). De todas las dimensiones que el concepto de calidad puede llevar asociadas, la *pertinencia personal y social* es la que mejor encaja en este paradigma.
- *Paradigma conductista*. Opuesto al anterior, considera que lo prioritario del proceso de enseñanza es conseguir unos resultados en términos de logros o de rendimientos medibles de los estudiantes. En este caso, las dimensiones de *eficacia* y *eficiencia* son las más destacadas en el concepto de calidad; la primera asociada al establecimiento de metas claras, y la segunda, al

uso adecuado de los recursos y las inversiones realizados por el estudiante. En este paradigma podríamos situar los test internacionales de evaluación comparada, tales como el Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS). Sin embargo, el informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) podría situarse en el paradigma humanista por cuanto que lo que mide no son tanto rendimientos como competencias clave para actuar en la vida misma (Braslavsky, 2006).

- *Paradigma crítico*. Fue generado a finales del siglo xx fundamentalmente por un grupo de sociólogos que criticaban los preceptos humanistas y conductistas y apoyaban una pedagogía emancipadora que tratase de corregir las desigualdades y las injusticias sociales. En este caso, la buena calidad se suele asociar a una educación que fomenta el cambio social y estimula el análisis crítico de las relaciones sociales de poder. En este paradigma, las dimensiones de *equidad* y *relevancia* son las más asociadas específicamente al concepto de calidad. La equidad, que comprende los principios de igualdad y diferenciación, es completamente inseparable de una educación de calidad para todos, y no solo para los estudiantes de los grupos dominantes (OREALC/Unesco Santiago, 2007). Por otro lado, la relevancia se vincula con las intenciones educativas –qué enseñamos y para qué enseñamos– y su relación con las demandas sociales.

CUADRO 1.1. *Variación del concepto de calidad educativa según los modelos pedagógicos*

<i>Corriente pedagógica</i>	<i>Concepto de educación de calidad</i>	<i>Cualidad asociada a la calidad</i>
Humanista	Los estudiantes deben aprender lo que necesitan aprender, en el momento oportuno de su vida y de sus sociedades y en felicidad.	– Pertinencia personal – Pertinencia social
Conductista	Los estudiantes deben alcanzar unos logros y unos rendimientos con el menor coste posible.	– Eficacia – Eficiencia
Crítica	No existe calidad sin emancipación y sin corrección de las desigualdades e injusticias sociales.	– Equidad – Relevancia

Barrett *et al.* (2006) añaden a las dimensiones anteriores, la garantía de la permanencia de ellas en el tiempo, es decir, la *sostenibilidad*. Consideran que, en un contexto concreto en el que se constata que un estudiante alcanza los resultados esperados, y, por tanto, unas determinadas condiciones de calidad, más allá de modas o intereses específicos de los Gobiernos, estas condiciones deben mantenerse.

Es posible afirmar sin temor a equivocarnos que la calidad es un concepto multidimensional, y que, en su concepción más integral, todas las dimensiones citadas –equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia– están estrechamente relacionadas entre sí, al punto de que la ausencia de alguna de ellas determinaría una concepción equivocada de lo que cabría entender por educación de calidad. Cada dimensión genera unos indicadores que sirven a la instrumentación de la acción pública, y juntas ofrecen un escenario de interés para las actuaciones necesarias para una educación de calidad en el siglo XXI. Como señalaba Moratalla (2002, p. 5), “la calidad educativa tiene que plantearse no solo como un desafío técnico, legal, político o administrativo, sino como un desafío ético y cultural”. O, como afirmaba Sarramona (2004), es necesario revisar la calidad desde factores asociados a los resultados, pero además desde factores causales.

1.2. Calidad educativa universitaria. Una aproximación histórica

Paralelamente a lo ocurrido en el ámbito no universitario, el tema de la calidad educativa en la universidad fue tomando especial relevancia durante las dos últimas décadas del siglo pasado.

El nuevo marco jurídico que estrenaron varios sistemas universitarios occidentales, entre los que se incluye España, fue decisivo para que la década de los 80 se caracterizara, fundamentalmente, por la autonomía universitaria. Se pertrechaba que esta autonomía era un instrumento decisivo para el logro de los objetivos de calidad y progreso de la educación superior en esos países. La cultura de la evaluación de la calidad empezó a extenderse, empezando por los Países Bajos, Francia y Reino Unido, y terminó alcanzando prácticamente el resto de países.

Aunque con distintos ritmos, los diferentes países de la Unión Europea (UE) experimentaron procesos similares, por lo que utilizaremos el caso español como ejemplo representativo de lo sucedido en otros países europeos.

En España, la Ley de Reforma Universitaria (LRU, 1983) dice explícitamente en su preámbulo (esta ley no hace mención específica al tema de la calidad de las instituciones universitarias) que esta autonomía debe ser concebida como un factor estimulante de la competencia entre universidades y generador de niveles más altos de calidad y excelencia, si bien se garantiza una calidad mínima homogénea para todas las universidades nacionales.

Este mecanismo de autorregulación universitaria proporcionó el marco legal para exigir a las universidades una rendición de cuentas (*accountability*).

Conviene destacar que, de modo paralelo al aumento de las tasas de matrícula del estudiantado universitario, los costes universitarios se habían disparado y la sociedad no parecía dispuesta a seguir desconociendo las actividades que se desarrollaban en las universidades. Estas, como todo servicio público, habían de ofrecer evidencias a la sociedad de la calidad de su acción y de su gestión.

En 1992, algunas universidades participaron en un plan experimental de evaluación, orientado a la mejora de su calidad. En él se ensayó la metodología típica de evaluación: una autoevaluación seguida de una evaluación externa –con visita incluida– y la publicación de los informes finales. Tras este ensayo metodológico, se realizó otro a nivel europeo, el Proyecto Piloto Europeo de Evaluación de la Calidad de la Enseñanza Superior, en el que se aplicaron algunas de las metodologías del plan experimental en todos los países de la UE, y se confirmó la idoneidad de las mismas. Todo ello permitió establecer formalmente, en 1995, el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU) (Real decreto 1947/1995, de 1 de diciembre). En él se perseguían los siguientes objetivos:

1. Promover la evaluación institucional de la calidad de las universidades en los ámbitos de la enseñanza, la investigación y los servicios prestados a la sociedad.
2. Facilitar a las universidades y a las administraciones educativas un método homogéneo y unos criterios básicos comunes para la evaluación, compatibles con la práctica vigente en la UE.
3. Proporcionar a la sociedad, especialmente a los estudiantes universitarios actuales o potenciales, información relevante y objetiva sobre la calidad de las universidades españolas.
4. Proporcionar a las administraciones educativas y al Consejo de Universidades información objetiva sobre el nivel de calidad alcanzado que pueda servir de base para la adopción de decisiones en el ámbito de las respectivas competencias.

Entre 1995 y 2001, casi todas las titulaciones, la mayoría de los departamentos universitarios y una alta porción de servicios universitarios fueron evaluados siguiendo las directrices del PNECU.

El PNECU tuvo el mérito de extender la cultura de la calidad en todos los rincones de la universidad española. La forma en que se llevaba a cabo todo el proceso evaluativo se ajustaba a tres fases diferenciadas: una fase de autoevaluación, que culmina con la difusión de un informe elaborado por los comités internos de cada titulación que se iba a evaluar; una fase de evaluación externa, en la que el Comité de Expertos Externos (CEE) realiza una visita planificada a la institución; y una última fase en la que el comité de evaluación de la universidad redactaba un informe final basado en el análisis pormenorizado de los informes elaborados en las fases anteriores.

Tras el éxito del PNECU, en el 2001, se inició el II Plan de Calidad de las Universidades. Se trataba de nuevo de un plan sexenal, similar al anterior, al que se añadían tres nuevos aspectos que debían acompañar al proceso de evaluación (pp. 214-215):

1. Establecimiento de un sistema de información pública sobre las titulaciones. Mediante un catálogo de más de 50 indicadores, se pretende informar a los usuarios de las universidades de algunas características importantes de las titulaciones.
2. Establecimiento de un sistema de certificación de los servicios siguiendo los mecanismos de certificación de la calidad que son usuales en las empresas.
3. Establecimiento de un sistema de acreditación de las titulaciones.

Surge por primera vez en los documentos españoles el término *acreditación*, del mismo modo que en toda Europa empezaba también a extenderse y discutirse dicho término. Incluso, por iniciativa holandesa, se organizaron en Europa varios seminarios para trabajar la definición de criterios para la acreditación de programas educativos.

La acreditación tiene por objeto certificar que las titulaciones, las instituciones y/o los servicios universitarios cumplen con los requisitos mínimos de calidad. Por tanto, la acreditación es una evaluación esencialmente de los resultados, que exige la existencia de criterios y estándares de calidad.

Paralelamente, en 2003, se constituye en Córdoba (España) la European Consortium for Accreditation (ECA) con el consorcio de las agencias de acreditación de ocho países (Austria, Holanda, Alemania, Irlanda, Bélgica, Noruega, Suiza y España) y con una razón de ser eminentemente práctica: el reconocimiento mutuo de las decisiones de acreditación y de cualificaciones entre agencias de la ECA. Desde su creación, se fueron incorporando otras agencias, poniendo de manifiesto los beneficios del reconocimiento mutuo entre ellas (Benarroch, 2012). De hecho, Pagani *et al.* (2006) demostraron que todas las agencias europeas que evaluaron en su investigación tenían políticas de funcionamiento muy similares. Cabe preguntarse: ¿qué concepto de calidad se ha manejado en este proceso evaluativo?

Como se puede imaginar, la falta de consenso en cuanto a los indicadores de logro de los objetivos universitarios hunde sus raíces en la ausencia de un marco definitorio de la calidad. Como se ha visto en el apartado anterior, y se ampliará específicamente a continuación, la concreción del concepto de calidad solo es posible si se adopta un determinado modelo o enfoque evaluativo de la calidad en un momento y contexto determinado (Rodríguez Espinar, 2001).

1.3. Concepto de calidad educativa universitaria

1.3.1. Las dimensiones intrínseca y extrínseca de la calidad

En la misma guía de evaluación propuesta en el PNECU, se reconoce que el concepto de calidad es relativo y multidimensional, y puede tener diferentes significados

dependiendo de la perspectiva del observador. A pesar de las múltiples controversias que este concepto genera, especialmente en el ámbito universitario, se afirma en él que hay un consenso claro para delimitar dos grandes perspectivas: intrínseca y extrínseca.

La primera hace referencia al acatamiento o respeto a las exigencias epistemológicas de una ciencia, de una disciplina. [...] La segunda, más controvertida desde la Academia, se refiere a la pertinencia, es decir, a la correlación con las necesidades del entorno (Consejo de Universidades, 1998, p. 10).

En la primera perspectiva, son los expertos en la disciplina los que pueden emitir juicios sobre la calidad. Los criterios de calidad van a ser independientes de los que aprenden, y van a depender del consenso y/o la reputación de los proponentes y de las propuestas. La segunda está más relacionada con la pertinencia personal y social.

1.3.2. *Multidimensionalidad de la calidad universitaria*

El PNECU desagrega ambas perspectivas e identifica las siguientes conceptualizaciones de la calidad universitaria:

- a) *Dimensión de la disciplina.* También denominada de excelencia, pues es el objetivo que se persigue en los habitualmente llamados centros de excelencia. Los estándares de calidad, definidos por consenso entre expertos de la disciplina, suelen ser exigentes y los estudiantes egresados tienen bastante asegurado el acceso al mercado laboral.
- b) *Dimensión de la reputación.* Bastante relacionada con la anterior, la diferencia con ella está en que los criterios de calidad están más fundamentados en creencias que en criterios racionales. De acuerdo con este punto de vista, la calidad es todo aquello que la gente valora por prestigio social, pero no tiene justificación para ello. El mejor ejemplo de ello es la buena fama que tienen determinadas universidades que llevan décadas en la parte superior de los *rankings* internacionales. Algunos programas de estas universidades viven más de la reputación que de la calidad racional de los mismos.
- c) *Dimensión de los recursos.* Se trata de una concepción muy extendida en la que, frente a las dos anteriores (más centradas en los logros de los egresados), se toman en consideración cuatro tipos de recursos: profesorado, instalaciones, becas y ayudas al estudiantado y recursos financieros.
- d) *Dimensión de aptitud para el logro de objetivos.* Al enfatizar el logro de objetivos, se pone la atención en dos aspectos: la calidad del producto

–eficacia– y en la economía de la producción –eficiencia–. En el continuo del sistema formado por ambos conceptos, se podría incluso poner énfasis en los extremos. El gran reto de esta dimensión es determinar los objetivos de los programas, instituciones o servicios universitarios. En la mayoría de las ocasiones, estos suelen expresarse de modo tan genérico e inconcreto que no permiten su operatividad bajo esta conceptualización. Se puede distinguir:

- Modelo de producción industrial: la calidad va asociada a la de los profesionales aptos para satisfacer el sector productivo.
 - Modelo de desarrollo global: se prima el desarrollo global, personal y profesional, de los miembros de la comunidad universitaria, estudiantes, profesorado y personal de administración y servicios.
- e) *Dimensión de satisfacción de los usuarios.* La calidad en este caso viene asociada a la satisfacción de los requerimientos y las expectativas de los usuarios. Estos son principalmente los estudiantes, aunque también los profesionales que puedan participar en su formación y/o contratación, los egresados, etc. Algunos de los criterios de calidad más extendidos en esta concepción son:
- Relevancia profesional: alcanzar los requisitos y las expectativas del ámbito profesional para el que prepara el programa formativo.
 - Adecuada relación oferta/demanda.
- f) *Dimensión de la innovación organizativa.* En esta dimensión, la calidad está asociada a la capacidad de la institución universitaria para satisfacer sus propias demandas. Aunque es una dimensión alejada de la que habitualmente se ha aplicado en nuestro contexto, sí que, al menos de modo parcial, muchos centros, programas y servicios han implementado estándares de calidad que han tenido que llevar a cabo para responder a nuevas necesidades de sus grupos de población.

En el caso español, el producto universitario no ha sido tema de debate público y carece de características consensuadas, lo que disminuye la fiabilidad de la evaluación de la calidad. No obstante, ante la falta de consensos, la universidad española ha optado por un concepto comprensivo de calidad educativa, en el que se priman las conceptualizaciones intermedias (sobre todo, dimensión de los recursos, logros de objetivos y satisfacción de los usuarios) y se aleja de las extremas. Esto se ve claro en la siguiente afirmación extraída de la guía de evaluación:

El proceso de evaluación [de la calidad] debe contribuir a garantizar los siguientes aspectos:

- La eficacia y eficiencia de las inversiones en Enseñanza Superior.
- El cumplimiento de estándares internacionales de calidad en los programas de formación que permitan la movilidad y la competitividad internacional.
- La satisfacción de las demandas de formación de la sociedad.
- La respuesta a las necesidades de graduados que la sociedad demanda (PNECU, p. 9).

Por otro lado, si se retoman las cualidades que debían caracterizar el concepto de calidad, apuntadas en el epígrafe primero de este capítulo –equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia–, el concepto de calidad universitaria que ha prevalecido en el modelo español y en la mayoría de los países europeos, se echa en falta la tendencia crítica que ponga el acento en la capacidad transformadora de las instituciones de educación superior. Ello conlleva criterios de calidad asociados a la equidad, así como al nivel de logro de complejas habilidades cognitivas como la reflexión, el pensamiento crítico, la capacidad de emprendimiento, etc. Sin embargo, no puede haber sistema universitario de calidad sin, por ejemplo, equidad en el acceso (Sahek y Nasri, 2019).

1.4. Gestión de la calidad en las universidades

Gestionar la calidad en una universidad no es un asunto que competa solamente a la propia institución de educación superior, sino que depende de todo un contexto amplio en el que confluyen aspectos sociales y organizativos comprendidos en un universo de instituciones, organizaciones, empleados, usuarios y receptores directos e indirectos de los beneficios y la transferencia de la calidad universitaria hacia la sociedad (Cheol y Harman, 2009; De la Orden y Jornet, 2012). Así, en el terreno político y normativo, se encuentra un considerable número de agentes con voz y participación ejecutiva en la articulación de los principios teóricos, metodológicos y operativos que hacen posible el aseguramiento de la calidad institucional en una universidad: ministerios de educación superior y universidades, departamentos de Administración pública con competencias en educación superior de ámbito autonómico, agencias nacionales y autonómicas de evaluación de la calidad, responsables de unidades de calidad en las universidades, etc. Todos estos entes públicos y privados se organizan de modo piramidal, aunque coordinado, y crean las normativas y líneas de trabajo que permitirán aplicar y gestionar programas, herramientas, sistemas, criterios y procesos de calidad. En otra esfera diferente a la institucional está el amplio grupo de los *stakeholders* (Jumasheva *et al.*, 2018),

quienes pertenecen a los sectores que participan en la creación de espacios, contenidos, productos y procesos que son gestionados bajo el concepto de calidad y que son realmente los vectores que dan sentido a la puesta en marcha de todo el engranaje de gestión de este término en las universidades: empleadores, estudiantes, investigadores, mercado laboral...

Los dos bloques de participantes en el discurso institucional y social de la gestión de la calidad en las universidades son complementarios y se necesitan el uno al otro, pero presentan formas de actuación y necesidades distintas. En primer lugar, el bloque de tipo político-institucional encuentra su sentido en función del contexto geográfico y sociocultural. Es decir, los estamentos que regulan el funcionamiento de la universidad en cada país deben atender a las condiciones nacionales y supranacionales que caracterizan su mapa universitario, de modo que la gestión que se lleva a cabo esté alineada con principios básicos de coherencia contextual, económica y social (Salaburu *et al.*, 2011).

Esto supone que pueda haber ciertas diferencias en el abordaje de la gestión de la calidad, dependiendo del país en el que esta se lleve a cabo, ya que las necesidades finales de sus universidades serán distintas a las de universidades de otros países. Por ejemplo, este fue un asunto tratado ampliamente en el proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). También lo fue en la adaptación de las universidades de España al mismo, que originó en su día posiciones controvertidas entre diferentes grupos con responsabilidad en su creación, ya que las universidades españolas no contaban con experiencia suficiente en la adopción y puesta en marcha de reformas relacionadas con la concepción de calidad del servicio universitario dentro del EEES, como la apertura y la competitividad internacional, el acceso a financiación externa y la transferencia de la investigación a la sociedad y a los sectores productivos (Pereira *et al.*, 2006).

Por otra parte, las autoridades públicas deben promover procesos de formación para la gestión eficiente entre los responsables de todos los negociados relacionados con el funcionamiento y la calidad en la universidad (Brunner, 2011), pues es frecuente entre los gestores universitarios encontrar carencias competenciales derivadas de la no profesionalización de gran parte del colectivo, elegido sin un proceso previo de evaluación técnica y objetiva de su desempeño (Rodríguez *et al.*, 2015). En este sentido, existe confusión entre la capacidad docente e investigadora que los gestores elegidos en procesos electorales hayan podido mostrar anteriormente como profesores-investigadores y la extensión de dicha capacidad hacia la competencia gestora, no necesariamente relacionada con habilidades tan específicas como las pedagógicas o de investigación. En la práctica, esto supone que la gestión de la mayoría de procesos de calidad en el interior de las universidades está mediada por un liderazgo político antes que académico, lo que contribuye a la generación y la aplicación de modelos de gestión burocratizados, poco flexibles y, en ocasiones, clientelistas (Rosario *et al.*, 2011), que suponen barreras para lograr

un funcionamiento ágil, eficiente y transparente de la gestión de los procesos de calidad.

1.4.1. Modelos internacionales de gestión de la calidad en las universidades

Dependiendo del lugar geográfico, se observan diferencias entre las características de los modelos de gestión de la calidad que aplican las universidades. Siguiendo una agrupación posible de plataformas territoriales que ordenan sus universidades de manera distinta, podría atenderse a modelos de gestión empleados por universidades de Europa, Norteamérica, Latinoamérica y Caribe, África y Asia-Pacífico.

A) Gestión de la calidad en las universidades europeas

En las universidades europeas, el modelo territorial que regula la gestión de su calidad es el de la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), que nació en el año 2000 a partir de los primeros pasos dados previamente para la construcción del EEES. Los dos objetivos principales de ENQA en sus inicios fueron: programar un catálogo consensuado de criterios, procedimientos y directrices aplicables a la garantía de la calidad en las universidades de los países firmantes del EEES, e implementar una vía para asegurar sistemas adecuados de garantía de calidad basados en la evaluación de pares y adaptables a las agencias y organismos de acreditación de los diferentes países agrupados en ENQA. El modelo de la asociación europea es claramente plural, aunque establece criterios de convergencia y cumplimiento para las diferentes agencias nacionales integradas en la asociación.

De los 32 países que la componen en la actualidad, dos Estados se acentúan por el número de agencias que aportan a ENQA: España, con ocho agencias, y Alemania, con siete. La mayoría del resto de países cuenta con una, dos o tres agencias de evaluación y acreditación de la calidad.

La gestión de la calidad universitaria propuesta por ENQA descansa en un listado de criterios y directrices conocidos por sus siglas en inglés: ESG (European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area). De forma sintética, los ESG europeos enumeran indicaciones sobre aseguramiento interno y externo de la calidad y para las agencias de aseguramiento externo de dicha calidad, facilitando el establecimiento de un marco común de garantía y mejora que dé confianza mutua entre instituciones y aporte información y transparencia públicas. En total, se trata de un listado de 24 directrices ordenadas conforme a las indicaciones comentadas.

Estas pueden sintetizarse como aparecen en el cuadro 1.2.

CUADRO 1.2. *Directrices ESG sobre aseguramiento interno y externo de la calidad en ENQA (EURASHE, 2015)*

<i>Crterios para el aseguramiento interno de la calidad</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Política de aseguramiento de la calidad – Diseño y aprobación de programas – Enseñanza, aprendizaje y evaluación centrados en el estudiante – Admisión, evolución, reconocimiento y certificación de los estudiantes – Personal docente – Recursos para el aprendizaje y el apoyo a los estudiantes – Gestión de la información – Información pública – Seguimiento continuo y evaluación periódica de los programas – Aseguramiento externo de la calidad cíclico
<i>Crterios para el aseguramiento externo de la calidad</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Importancia del aseguramiento interno de la calidad – Diseño de metodologías adecuadas a sus fines – Implantación de procesos – Pares evaluadores – Criterios para fundamentar los resultados – Informes – Reclamaciones y recursos
<i>Crterios para las agencias de aseguramiento externo de la calidad</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Actividades, políticas y procesos de aseguramiento de la calidad – Estatus oficial – Independencia – Análisis temáticos – Recursos – Aseguramiento interno de la calidad y ética profesional – Evaluación externa cíclica de las agencias

B) *Gestión de la calidad en las universidades norteamericanas*

Respecto a cómo se lleva a cabo la gestión de la calidad en las universidades norteamericanas, tanto Estados Unidos como Canadá presentan similitudes, estando los organismos de acreditación de la calidad descentralizados del Gobierno central. En el caso de Estados Unidos, es el Council for Higher Education Accreditation (CHEA) quien determina los estándares de reconocimiento de las diferentes agencias estatales de acreditación (Korniejczuk, 2003). Las universidades estadounidenses necesitan acreditarse para mantener su oferta pública de formación e investigación. Además, esta es la vía para obtener financiación pública de sostenimiento de su actividad. Esto hace que casi el 100 % de universidades de Estados Unidos estén acreditadas, pues de otro modo no podrían contar con demanda del sector estudiantil ni empresarial.

Exponen Brown *et al.* (2017) que el modelo estadounidense de gestión de la calidad universitaria presenta durante los últimos años una tendencia a alejarse de fórmulas anteriores condicionadas por decisiones y criterios de la Administración

pública (externos), para implementar vías de acercamiento a la propia realidad contextual de la institución de educación superior. No obstante, esta línea de trabajo está muy determinada por estándares internacionales de calidad creados a partir de indicadores de rendimiento normalizados en la mayoría de los *ranking* de calidad universitaria con mayor prestigio mundial (Lorenzo y Cruz de Gracia, 2015): Academic Ranking of World Universities (ARWU), Times Higher Education World University Ranking (THE), QS World University Rankings (QS), Webometrics (WEB), Higher Education Evaluation y Accreditation Council of Taiwan (HEEACT), Leiden Ranking (CWTS), Scimago Institutions Rankings (SIR).

Esta línea de trabajo en la gestión de la calidad universitaria en Estados Unidos está centrada en el concepto mismo de *gestión*, es decir, de planificación estratégica y eficiente frente a los modelos burocráticos basados en la financiación, el rendimiento y los resultados. En función del modelo basado en la gestión, la propia universidad es quien se organiza para establecer los objetivos de calidad que se han de alcanzar, alineados con las organizaciones reguladoras de la calidad, pero sumando la visión de la institución universitaria y sus necesidades reales, identificadas más desde la evaluación interna que desde la externa. Esto no quiere decir que no haya rendición de cuentas ante las agencias acreditadoras, pues el incumplimiento de los objetivos marcados ante estas puede acarrear consecuencias negativas para la universidad. Además, la presión sobre las universidades estadounidenses de los *rankings* internacionales de calidad es enorme, pues la posición de cada universidad en ellos es un indicador que se tiene en cuenta para la captación y asignación de recursos de todo tipo, además de para lograr mayor visibilidad nacional e internacional, lo que al final supone atracción de estudiantes, investigadores y financiación. Los *rankings* de calidad se han convertido en un referente para las universidades y en sí mismos en modelos internacionales que orientan la adopción de mecanismos de eficiencia en la gestión, promoviendo una cultura de calidad comparable en las instituciones universitarias de todo el mundo (Lorenzo, Cruz de Gracia y Herrera, 2014).

El enfoque de gestión de la calidad basado en la autorregulación es mucho más coherente con el contexto de la universidad, permite a esta mayor autogobierno y planificación de sus logros esperados, y está alcanzando una presencia notable en la reforma educativa del sistema actual de educación terciaria de Estados Unidos.

C) Gestión de la calidad en las universidades latinoamericanas y caribeñas

La gestión de la calidad en las universidades latinoamericanas y caribeñas está condicionada por las grandes diferencias de todo tipo que existen entre los países de la región, y, debido a ello, por las distintas necesidades y capacidades que presentan las universidades en América Latina y el Caribe. No obstante, opinan algunos autores que existe el deseo de que estas universidades se acerquen a los

modelos de gestión aplicados en las universidades europeas, lo que sí contribuiría a que se pudiera armonizar un protocolo de gestión similar al de Europa, pero de aplicación local, tomando como base la experiencia del EEES y avanzando hacia la creación de un futuro espacio latinoamericano, caribeño y europeo de educación superior (Sánchez, 2009).

No se puede omitir que la existencia de una cultura de la calidad educativa en Latinoamérica y el Caribe, y de la gestión de la misma por parte de las universidades, ha sido reciente y todavía hoy es incipiente en comparación con otros países con tradición en este sentido (Martín, 2010). Esta situación ejerce su influencia en la región, ocasionando, como afirman Muga y Sotomayor (2017), que el mundo universitario latinoamericano haya estado más preocupado por la autonomía de sus instituciones de educación superior que por la calidad de las mismas, en una idea equivocada de que la calidad llegaría como consecuencia de la autonomía.

Además, parte del contexto social sigue aquí discutiendo si los modelos de gestión y evaluación de la calidad son apropiados, y opinan que estos están creando una homogeneización de los programas formativos a través de la estandarización de los indicadores de evaluación y reclaman que, antes que atender a criterios de base a los que hay que someter a la universidad, habría que estimar los valores de la cultura social que están presentes en la identidad misma de la organización y de su entorno humano. Por supuesto, esta corriente de opinión ha ocasionado un cierto descrédito de las universidades latinoamericanas y se inclina hacia modelos de gestión de la calidad provenientes de Europa y otros países ajenos a Latinoamérica y el Caribe, generando igualmente una falta de apropiación de un discurso universitario al que se tilda de eurocéntrico (Sánchez, 2011).

Otra de las características definitorias de los estilos de gestión de la calidad universitaria en Latinoamérica y el Caribe viene dada por el incremento sobresaliente durante las dos últimas décadas del número de universidades privadas (Martínez, 2007). Esto ha tenido una repercusión directa en los modelos de gestión de la calidad, que se han visto influidos por esquemas de trabajo orientados al beneficio empresarial de las instituciones desde una óptica lucrativa. Se ha considerado la educación superior como un sector de inversión que compete en términos académicos con la iniciativa pública, ante la imposibilidad de muchos de los países de la región de acoger a la enorme cantidad de estudiantes universitarios que hay actualmente. Esta cantidad es consecuencia de la democratización de la educación superior y el incremento de la clase media: más de 30 millones (Fanelli, 2019).

D) Gestión de la calidad en las universidades africanas

En el caso de África, los problemas encontrados en la caracterización de la gestión de la calidad que llevan a cabo instituciones y universidades están vinculados

con la necesidad urgente de armonizar criterios y sistemas de calidad en el continente. No es algo que vaya a ocurrir en un futuro próximo, pues la Unión Africana proyecta este horizonte de expectativas hacia el año 2063, reconociendo así que se trata de un empeño que solo acaba de comenzar y que va a necesitar bastante ayuda de los diferentes países de la Unión y la cooperación internacional. En este sentido, el informe elaborado por la Harmonisation of African Higher Education Quality Assurance and Accreditation (HAQAA) en 2017 sobre estándares y guías africanos para la garantía de la calidad en educación superior establece algunas de las prioridades, los retos y las necesidades que presenta la gestión de la calidad universitaria en el continente durante los próximos años:

- Armonizar y fortalecer la calidad de la educación superior para que sea importante en el entorno local y competitiva en el contexto internacional;
- Facilitar la movilidad de estudiantes, académicos y profesionales;
- Promover acuerdos de reconocimiento mutuo y comparabilidad de titulaciones y fomentar la empleabilidad de los titulados.

De nuevo, como ocurría en el caso de Latinoamérica y del Caribe, aparece también en África el riesgo de que ciertos sesgos culturales y contextuales propios de la identidad social de los países africanos pongan en peligro reformas y medidas que deberían estar alineadas con los estándares internacionales de evaluación y acreditación de la calidad universitaria (Cheruiyot y Maru, 2013). Ya desde que comenzó a hablarse en África de la aplicación de un nuevo sistema de garantía de la calidad para la educación superior, implementado por el Comisión de Calidad de la Educación Superior (HEQC), se interpretó que este sistema iba a ser burocrático y basado en la rendición de cuentas, por lo tanto, supuestamente limitante en su capacidad para la transformación real de las universidades. Por ello, Pretorius (2003) defendía que el nuevo sistema de calidad debía estar basado en procesos de evaluación interna que involucraran a las instituciones de forma integrada, una postura a la que se han sumado otros autores, reclamando sistemas de gestión de la calidad centrados en la cultura institucional local antes que en la comparación con los modelos internacionales importados (Ngwira, 2016).

E) Gestión de la calidad en las universidades asiáticas y del Pacífico

La situación de partida en las universidades de la región Asia-Pacífico respecto a la calidad de las instituciones de educación superior y su gestión interna y externa no es, en los aspectos técnicos, sustancialmente diferente a la de las otras regiones aquí analizadas. En 2008, Stella exponía que los resultados de un macroestudio realizado con 30 países de la zona mostraban preocupaciones similares:

- Creación de marcos de garantía de la calidad alineados con estándares internacionales.
- Reconocimiento multilateral de competencias educativas y profesionales.
- Desarrollo de un reconocimiento común de conocimientos y habilidades técnicas en toda la región.
- Satisfacción de necesidades generales de conocimientos y habilidades en relación con la base económica de la región.
- Estándares comunes de competencias formativas para maestros, especialmente de ciencias y matemáticas.

Aunque es cierto que se observa una diferencia interesante en el ámbito de la calidad universitaria en Asia-Pacífico frente a otras regiones del mundo: la preocupación por la formación en ciencias y matemáticas, sobre todo dirigida a crear un modelo que garantice un alto nivel de adquisición de competencias en estas áreas en maestros, y la declaración expresa de que la calidad universitaria debe estar ligada a la economía de los países de la región. Esto es algo que ya más allá del punto analizado pero que conviene destacar aquí, pues, en una monografía que aborda el seguimiento de egresados maestros, el informe de Stella pone de manifiesto el interés que existe en Asia hacia la formación técnica y científica de los maestros de formación inicial y básica, como también hacia la cualificación general científica que debe sostener la universidad según este modelo de calidad educativa.

Por otra parte, es notable el número de universidades asiáticas que destacan actualmente por su alta calidad en el *ranking* de universidades con mayor reconocimiento de la comunidad académica internacional (Academic Ranking of World Universities –ARWU–). Son 15 las universidades de Asia-Pacífico (en concreto de Japón, China, Singapur y Australia) presentes entre las 100 primeras del mundo en la última edición de este *ranking* (ARWU, 2019). Esto da una idea de la eficiencia de los modelos de gestión de la calidad de estas instituciones: están funcionando muy bien como vectores de calidad en sus diferentes órdenes (académicos, de investigación, administración, estudiantes, etc.).

1.5. Organismos evaluadores de la calidad educativa en educación superior

Dentro de la etiqueta designativa de educación superior, han de incluirse no solo las enseñanzas universitarias, sino también las no universitarias vinculadas con la formación profesional de grado superior y las enseñanzas artísticas superiores, aunque el interés de estas páginas esté asociado con las enseñanzas universitarias.

En cuanto a las no universitarias, los propósitos no están aún definidos y se está gestando un sólido plan de actuación para garantizar unos objetivos y líneas

estratégicas precisas. Entre tales objetivos despuntan (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015):

- El establecimiento del Marco de Referencia Español de Garantía de la Calidad para la Formación Profesional (en relación con el Marco de Referencia Europeo de Garantía de Calidad).
- El lanzamiento de la Red de Referencia Española de Calidad en Formación Profesional del sistema educativo.

Con respecto a las enseñanzas universitarias, no han sido pocas las iniciativas que se han ido canalizando diacrónicamente en pro de la mejora de la evaluación y la calidad del sistema universitario, si bien estas dependen no solo de la propia capacidad de autogestión de cada universidad, también de la administración educativa autonómica y estatal.

En 1992, tal y como se ha indicado en el primer epígrafe del presente capítulo, surge el Plan Experimental de Evaluación, en el que participan algunas universidades europeas, con una consolidación más efectiva en el Proyecto Piloto Europeo de Evaluación de la Calidad de la Enseñanza Superior y el Posterior (PNECU), en 1995.

Es en esta época cuando surge el término *acreditación* en varios escenarios geográficos, un término que va asociado al de *calidad*, y que sufre varias interpretaciones y posibilidades de redimensión. Se ha reflexionado sobre ello en líneas precedentes.

También a principios de los 90 se desarrolla el concepto de “estado evaluador” para hacer referencia al análisis de fenómenos sucedidos en la educación superior europea a fines de los 80, a partir de la autonomía dada por parte de los Gobiernos a las instituciones universitarias para controlar sus procesos. De esta forma, dicha autonomía quedaba neutralizada a partir de los sistemas de evaluación en función de los resultados obtenidos.

Se asiste, pues, al alumbramiento de varios organismos competentes que intervienen en un escenario internacional y nacional donde la calidad, la evaluación y la acreditación se erigen en personajes protagonistas. A partir de la Conferencia Mundial de la UNESCO celebrada en 1998, en la que se hace hincapié en la necesidad de apostar por el equilibrio entre las funciones básicas de docencia, investigación y gestión, la revisión del concepto de cooperación internacional y el fortalecimiento de la dimensión de la enseñanza superior, proliferan tanto los organismos que agrupan institutos de educación superior de distintos países como los de acreditación universitaria. Se desarrolla, así, la mayor parte de los sistemas de calidad en los diferentes países, tanto en Europa como en América. El concepto de estado evaluador permitió durante los primeros años reflexionar sobre la convergencia de los procesos de evaluación en marcha en sistemas de educación superior con diferentes tradiciones hacia un modelo heterónimo (Schugurensky, 1999). Será paulatinamente y, sobre todo, a partir del proceso de convergencia iniciado con el

acuerdo de Bolonia (1999) cuando la tendencia sea apostar por una internacionalización basada en espacios regionales comunes de educación superior.

Por ende, los sistemas de acreditación y evaluación actuales son fruto de las necesidades de adoptar un nuevo paradigma nacional o regional como global, como “parte de la estandarización que conlleva la globalización y la movilidad de profesores y educandos, y que requiere procesos de enseñanza aprendizaje comunes o basados en competencias estandarizadas” (Rama, 2009).

Véanse algunos de los sistemas de evaluación de la calidad de las enseñanzas universitarias más ilustres en el panorama internacional.

1.5.1. Organismos evaluadores en Estados Unidos

Se trata de uno de los sistemas de evaluación de la calidad de la educación superior más antiguos. Su característica más aventajada es la inexistencia de participación gubernamental. La supervisión de la educación universitaria se comparte en tres instancias: *a)* el nivel estatal, desde el que se conceden licencias para los grados académicos; *b)* el nivel regional, constituido por seis asociaciones responsables de acreditar instituciones; y *c)* los colegios profesionales, que nacionalmente acreditan carreras que requieren este tipo de aval para la habilitación profesional. En la distribución de funciones descrita, la integración del sistema se apoya en el hecho de que:

las asociaciones regionales no acreditan universidades que no tienen su licencia de estado; los colegios profesionales no acreditan carreras de universidades que no tienen acreditación regional [...]. Así, tenemos participación estatal, regional y nacional sin la participación del gobierno nacional. Con este sistema tripartito y con la influencia del mercado (padres y estudiantes) mantenemos cierto balance de influencia y poder (Riesberg, 1994, p. 23).

La New England Association of Schools and Colleges (NEASC), fundada en 1885, correspondiente a la región de Nueva Inglaterra, es la agencia de acreditación más antigua de Estados Unidos, encargada de regular todos los niveles educativos a través de varias comisiones, entre las que se encuentra la Comisión de Educación Superior (CIHE).

En la década de los 90 se producen algunas modificaciones y el Gobierno federal apuesta por su intervención en procesos que se habían desarrollado de forma independiente, mediante la conformación del National Advisory Committee on Institutional Quality and Integrity (NACIQI). Mientras, el sector de las instituciones lucha por la creación de una agencia no gubernamental, el Council for Higher Education Accreditation (CHEA), como vínculo entre las instituciones, la agencia y el Gobierno (CONEAU, 1997). Esta asociación emite una acreditación válida para la recepción de becas y ayudas financieras. Sin embargo, el

Departamento de Educación de Estados Unidos no acredita instituciones o programas educativos ni reconoce agencias de acreditación extranjeras. No obstante, las agencias reconocidas por la Secretaría de Educación sí pueden acreditar a instituciones ubicadas fuera de Estados Unidos (cfr. Eaton, 2006, 2012; Hegji, 2017).

La acreditación, cuya obtención depende del cumplimiento de un conjunto de principios medibles en ciclos de diez años, ha sido durante más de un siglo el estándar de calidad para las instituciones de educación superior en Estados Unidos (cfr. Eaton, 2012, 2015; Hegji, 2017; Sanyal y Martín, 2007). Esta se ha realizado a través de la autoevaluación voluntaria y procesos por pares académicos, y se ha constituido en la única metodología para asegurar la excelencia y la mejora continua.

La Comisión de Acreditación de la Calidad de la Educación (EQAC), creada en 2003, puede efectuar la acreditación educativa a cualquier instituto o universidad estadounidense, con un consecuente valor competitivo entre estos. Se aludirá a ella cuando se haga referencia al espacio europeo.

En los últimos años, el Gobierno republicano ha mantenido la posición intervencionista, secundada a partir de 2001 (El Khawas) sobre el sistema de acreditación institucional, con una demanda de información accesible y entendible que permite una revelada rendición de cuentas.

Actualmente, las agencias de acreditación estadounidenses se han centrado en medir el compromiso institucional, evaluando su eficiencia y los logros alcanzados mediante metas o estándares preestablecidos, lo que se conoce como *assessment* (Guzmán, 2017).

Los objetivos de este proceso acreditativo se basan en la garantía de la calidad de las instituciones y sus programas de estudios, en “poder lograr el acceso a diversos recursos federales y estatales, así como generar en la población confianza en las instituciones privadas” (Guillén, 2017, p. 144). Recuérdese que las agencias son organizaciones de carácter privado. Tanto el Gobierno estatal como el federal valoran la acreditación como autoridad confiable para presumir de calidad académica.

1.5.2. Organismos evaluadores en América Latina y el Caribe

En América Latina y el Caribe, la preocupación por la calidad de la educación superior se pone de manifiesto desde la creación de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), en 1949. Este organismo internacional pretende promover, desde las singularidades propias de cada nación, la mejora, coordinación e integración de las universidades latinoamericanas en una situación caracterizada de forma generalizada por complejas relaciones con el poder. En 1999 se crea un diplomado conformado por un equipo de trabajo de expertos en evaluación universitaria de diferentes países miembros que elaboran un plan de trabajo integral

denominado Proyecto Universidad Siglo XXI. La primera etapa de dicho proyecto tuvo como núcleo la formación de recursos humanos para evaluar los programas educativos de las instituciones y aplicar los resultados para el desarrollo de acciones de mejora. La segunda etapa da como resultado el establecimiento de una Red Internacional de Evaluadores (RIEV) en 2007, como organismo autónomo:

para realizar procesos de acreditación internacional y certificación profesional universitaria, incorporando a los académicos universitarios formados en los diferentes módulos que se distinguen y que actualmente están participando como tutores del Diplomado, como pares evaluadores y pares disciplinarios (González y Santamaría, 2013, p. 137).

El modelo de evaluación de la RIEV se sustenta en los resultados derivados de la autoevaluación, así como en la caracterización general que previamente se obtiene del autorreferente del programa en evaluación. Dicho autorreferente genera un paradigma de calidad que tiene en cuenta como referentes:

- a) el institucional, esto es, lo que la institución define como lo que debe ser y lo que quiere ser;
- b) el disciplinario o conocimientos básicos especializados y actuales que debe poseer el egresado;
- c) el profesional, a partir de las competencias que posibiliten la incorporación al mercado laboral;
- d) el social, en función de las necesidades a las que, como profesional, ha de dar respuesta.

El paradigma resultante de estos elementos se contrasta con la realidad institucional y se elabora un diagnóstico de la situación académica del programa junto con las recomendaciones y las propuestas de mejora. A partir de tales recomendaciones, la institución y la RIEV se comprometen a realizar un proceso de seguimiento para asegurar una calidad continua (González y Santamaría, 2013).

Además de esta red internacional, cada país cuenta con sus propios organismos nacionales (cfr. Martínez *et al.*, 2019).

1.5.3. Organismos evaluadores en Europa

La Declaración de Bolonia (1999) exige, entre otros elementos cooperativos, que cada una de las universidades integrantes reconsidere sus políticas universitarias y tome decisiones para potenciar su competitividad en materia de educación superior. Por ello, no ha sido fácil homogeneizar los diferentes procesos evaluativos según los distintos países, habida cuenta de que la convergencia europea se sustenta en la conveniencia de aumentar la asimilación y la proximidad a partir de la

naturalidad diversa de los diferentes sistemas según el país en cuestión. Habida cuenta de esta circunstancia, las distintas agencias europeas de acreditación luchan por estandarizar el intercambio de experiencias y criterios, referentes no solo a los sistemas de acreditación, sino también a las titulaciones de los graduados, y de ahí el desarrollo de proyectos comunes financiados por la Comisión Europea. Entre ellos, Tunning Educational Structures in Europe, encargado de normalizar los perfiles profesionales, con sus competencias genéricas y específicas, además de facilitar la transparencia de las estructuras educativas, la creación de redes y la coordinación de todos los agentes involucrados en la construcción del espacio europeo de educación superior.

A pesar de las limitaciones en este proceso de concurrencia, Sanyal y Martín (2007) establecen los siguientes criterios comunes hábiles para la comparación de los procesos de acreditación universitaria:

- Misión
- Dirección y administración
- Recursos humanos
- Programas educativos
- Estándares académicos
- Calidad de las oportunidades de aprendizaje
- Gestión y mejora de la calidad
- Investigación y otras actividades académicas
- Implicación de la comunidad
- Planes de desarrollo consolidados

La creación del registro europeo de las agencias evaluadoras dotará de validez las decisiones que se adopten según estos elementos y entre las asociaciones que lideran la vigía del cumplimiento de los criterios de calidad merecen ponerse de relieve: la ENQA, la ECA, la European University Association (EUA); la European Association of Institutions of Higher Education (EUSAHE); la National Unions of Students on Europe (ESIB), además de las agencias nacionales y regionales o autonómicas, principales impulsoras de los mecanismos de acreditación en la instituciones de educación superior.

EUA, EURASHE, ESIB son consideradas, en términos de Michavila y Zamorano (2008), *key stakeholders*. Este concepto se refiere a cualquier grupo o individuo que pueda afectar o ser afectado por el logro de los propósitos de la organización (Freeman, 1984). Los *stakeholders*, el análisis de sus necesidades y expectativas, son elementos esenciales en la gestión de la calidad universitaria,

debido a que solo la satisfacción de los intereses de la sociedad, en armonía con los objetivos y valores de la propia institución de educación superior, es lo que le permite cumplir con los propósitos para los cuales ha sido creada, en el

vínculo indisoluble excelencia académica-pertinencia social, como dos aristas de un concepto integrador de calidad universitaria (Guerra y Jaya, 2016).

El papel fundamental de ENQA (2007) es promover la cooperación europea en garantía de la calidad de educación superior entre todos los miembros que la constituyen, que son todas las agencias de calidad de todos los países que firmaron la declaración de Bolonia, más los nuevos incorporados en 2003, con la celebración de la conferencia de Berlín, y las anexionadas de 2005, en la conferencia de Bergen. Entre los servicios ofrecidos descuellan la difusión de la información sobre todo lo que acontece a la evaluación de la educación superior, la oferta de talleres de formación y consultoría, el contacto con expertos europeos en calidad y el apoyo asesor sobre cuestiones vinculadas con temas de calidad (Michavila y Zamorano, 2008).

La ECA (2007) surge con el afán de contribuir, desde la unión de sus miembros, al reconocimiento de calificaciones en la educación superior y la movilidad, por territorio europeo, de estudiantes en proceso y graduados.

La EUA (2007) puede considerarse la portavoz principal de la comunidad universitaria, ya que se convierte en representante de las universidades europeas y de las conferencias de los rectores nacionales. Ayuda y orienta en la mejora de la calidad de la enseñanza-aprendizaje y la investigación, además de preocuparse por su contribución a la sociedad.

La ESIB (2007) representa un nutrido colectivo de asociaciones estudiantiles nacionales europeas. Concentra sus esfuerzos en promocionar los intereses educativos, sociales, económicos y culturales de tales estudiantes en la Unión Europea, el Consejo de Europa y la UNESCO.

La EURASHE (2007) está integrada por asociaciones nacionales y profesionales de universidades y escuelas politécnicas e instituciones individuales,

cuya actividad se centra en el análisis y la reflexión, a través de la organización de conferencias y seminarios relacionados con la educación superior y profesional y en la asesoría a la Comisión de las Comunidades Europeas y al grupo de la Declaración de Bolonia, sobre educación y cultura (Michavila y Zamorano, 2008, p. 244).

En este mismo año, 2007, ve la luz el citado Registro de Garantía de Calidad de la Educación Superior, aprobado en la Conferencia de Ministros Europeos celebrada en Londres. Los acuerdos adoptados se apoyan en dos áreas fundamentales: dimensión social y dimensión global, auspiciados en tres compromisos:

- a) Creación del Registro Europeo de Garantía de la Calidad;
- b) Compromiso a la consecución para 2010 de los marcos nacionales de calificaciones compatibles con el marco de calificaciones del EEES;

- c) Eliminación de cualquier obstáculo que impida la movilidad y la puesta en marcha de las estrategias nacionales a favor de la dimensión social.

En el 2009, en la Reunión de Ministros de Nueva Lovaina, se revisan los objetivos conseguidos desde el pacto inaugurado en el proceso de Bolonia y se establecen los nuevos propósitos para la siguiente década (Cárdenas, 2015, p. 267):

- Cada país debe proponerse unos objetivos medibles a fin de ampliar la participación general e incrementar la participación de colectivos sociales.
- En 2020 se deberá haber alcanzado una cuota de al menos el 20 % de titulados en el EEES que hayan pasado un periodo de estudios o de formación en el extranjero.
- Aprendizaje permanente y empleabilidad como objetivos clave de la educación superior.
- Aprendizaje centrado en el estudiante como objetivo de la reforma curricular.

En la Conferencia de Ministros de Budapest-Viena (2010), donde se pensaba que concluiría exitosamente el proceso de armonización, se denuncian las debilidades de la, tal vez, fallida convergencia, dada la desigualdad de directrices que atañe a los países miembros, algunos ni siquiera pertenecientes a la Unión Europea. Las líneas marcadas se legislan y aplican de forma diferente según los responsables del ámbito educativo en cada nación.

Muchos de los países y/o regiones del continente europeo forman parte de otras agencias internacionales como la International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE), creada en 1991. El principal objetivo de esa asociación que cuenta con la incorporación de 180 países (la mayor parte de la Unión Europea y de la Asociación Europea de Libre Comercio) es recopilar y difundir información sobre los últimos avances teórico-prácticos con respecto a la evaluación, mejora y mantenimiento de la calidad en la educación superior.

Otros organismos evaluadores de la calidad en Europa son:

- CEENQA: Network of Central and Eastern European Quality Assurance Agencies in Higher Education (<http://www.ceenetwork.hu>). Está constituida por órganos regionales y/o nacionales de 16 países o regiones de Europa central y del este.
- NOQA: Nordic Quality Assurance Network in Higher Education (<http://www.nokut.no/en/>). Está formada por organizaciones nacionales de cinco países nórdicos: Instituto Danés de Evaluación (EVA), Consejo Finlandés para la Evaluación de la Educación Superior (FINHEEC), Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura de Islandia, Agencia Noruega de Evaluación

de la Calidad de la Educación (NOKUT), Agencia Nacional para la Educación Superior de Suecia (Högskoleverket).

- DACH: red de países germanoparlantes (<https://bit.ly/2ESjdIG>). Aúna cuatro organizaciones de Austria, Alemania y Suiza (de ahí el acrónimo).
- JQI: Joint Quality Initiative (<http://www.jointquality.org>). Red informal para la garantía de la calidad y la acreditación de los programas europeos de primer y segundo ciclo. Forman parte de ella 12 países europeos: Alemania, Austria, Bélgica (comunidad flamenca), Dinamarca, Irlanda, Italia, Países Bajos, Noruega, Suecia, Suiza y Reino Unido.

1.5.4. Organismos evaluadores en el contexto español

El celo por la calidad y el medro en el funcionamiento de las instituciones de educación superior en España cuenta con una dilatada tradición que ubica sus raíces en el ocaso del siglo xx. El objetivo prioritario de los primeros sistemas de evaluación se materializa en intentar que las universidades españolas midan sus rendimientos, medida que, desde su inicial carácter voluntario, gozó de una buena acogida. Cabe citarse a este respecto la puesta en marcha de dos planes de calidad: el I Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU, 1995-2000; Real decreto 1947/1995, de 1 de diciembre, por el que se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, *BOE de 9 de diciembre de 1995*, 294); y el II Plan de la Calidad de las Universidades (PCU, 2001-2006; Real decreto 408/2001, de 20 de abril, por el que se establece el II Plan de las Universidades, *BOE de 21 de abril de 2001*, 96; vigente hasta el 29 de noviembre de 2003).

Si bien la evaluación de la calidad de las universidades está regulada por la Ley orgánica de Universidades (LOU), de 2001, y la ley orgánica que la modifica (LOMLOU), de 2007, la responsabilidad más evidente recae en las comunidades autónomas. Los acuerdos en política de educación superior en Europa derivados de Bolonia provocaron la modificación de la LOU por la Ley orgánica 4/2007, de 12 de abril, y la promulgación del Real decreto 1393/2007, de 17 de noviembre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias, parcialmente modificado por el Real decreto 861/2010, de 2 de julio.

Sin menoscabo de estas competencias autonómicas, el órgano de coordinación y cooperación de la política general universitaria del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) es la Conferencia General de Política Universitaria, encargada, entre otras funciones, de presentar propuestas bianuales para mejorar la calidad y asegurar la suficiencia financiera y el derecho a la educación en condiciones de igualdad.

La LOU sostiene la creación, en 2001, de una agencia nacional encargada de evaluar las enseñanzas, la actividad investigadora, docente y gestora, además de todos los servicios y los programas universitarios. Se trata de la Agencia Nacional

de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, <http://www.aneca.es>). No obstante, las universidades, como centros autónomos, ponen en marcha mecanismos internos de control y supervisión. En 2003, la ANECA entra a formar parte de ENQA; en 2008, del Registro Europeo de Garantía de Calidad (EQAR), y dos años más tarde recibe el Certificado de Buenas Prácticas por parte de IN_QUAAHE.

En las últimas líneas de actuaciones de la agencia nacional, ha de aludirse al Plan Estratégico 2019-2023 y al Plan Operativo Anual 2020.

El primero acopia, entre sus objetivos: contribuir a la promoción de la calidad del sistema universitario español; optimizar la visualización de las actuaciones nacionales e internacionales por parte de la agencia; difundir la misión de esta y la labor desempeñada para el sistema universitario dentro de la sociedad; y gestionar los recursos de manera eficiente para contribuir a su mejora.

El segundo contiene una relación de indicadores definidos para medir el cumplimiento de las actividades dirigidas a: evaluación de enseñanzas; evaluación de profesorado; evaluación de instituciones; relaciones institucionales, internacionales y comunicación; evaluación de la calidad; gestión.

A) Programas de evaluación de la ANECA

Varios son los programas que, bajo el control de ANECA, se responsabilizan de evaluar, certificar y acreditar la enseñanza, las instituciones y el profesorado. Dentro de los programas de evaluación de las enseñanzas, coexisten:

- VERIFICA: Evalúa las propuestas de los planes de estudios de las titulaciones según el EEES.
- MONITOR: Se encarga de valorar de forma externa cómo se lleva a cabo la implantación de los títulos oficiales con el propósito de que esta se utilice como indicador para la mejora de la formación que ofertan.
- ACREDITA: Evalúa los títulos universitarios antes de su acreditación. Esta evaluación se realiza de manera cíclica y tiene una doble finalidad: comprobar si, tras su implantación, cada título se desarrolla según el proyecto por el que recibió la condición de título oficial y valorar sus principales resultados. Los órganos de evaluación determinados por las comunidades autónomas en colaboración con el Ministerio asumieron un protocolo en 2010, diseñado por la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU), en el que se definen unos criterios mínimos e indicadores comunes para el procedimiento de seguimiento de planes de estudios. Es el denominado “Protocolo para el seguimiento y la renovación de la acreditación de los títulos universitarios oficiales, adoptado por la Comisión Universitaria para la Regulación del Seguimiento y la Acreditación (CURSA)” (Unidad de Evaluación de la Calidad, 2011).

- SELLOS INTERNACIONALES: Permite que algunos títulos puedan alcanzar la obtención de un sello internacional de reconocido prestigio: EURACE en el caso de las titulaciones de ingeniería y Euro-Inf para las de informática.

Entre los programas de evaluación de las instituciones, cuya participación es voluntaria, se encuentran:

- DOCENTIA: Apoya a las universidades en el diseño de mecanismos propios para gestionar la calidad de la actividad docente y reforzar su desarrollo y reconocimiento.
- AUDIT: Promueve el desarrollo y la implantación de sistemas de garantía internos de calidad en las instituciones universitarias y pone en práctica un procedimiento enfocado al reconocimiento y a la certificación de tales sistemas.
- ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL: Evalúa las solicitudes de acreditación institucional de los centros universitarios, que se renuevan antes del transcurso de un periodo de cinco años.
- AUDIT INTERNACIONAL: Certifica los sistemas de aseguramiento de la calidad de las instituciones de educación superior que se ubican en terceros países y/o regiones geográficas, como herramienta que contribuye a la mejora de la calidad de sus titulaciones.

Para la evaluación del profesorado, existen, con carácter obligatorio si se opta a procesos de contratación o de acceso a cuerpos docentes universitarios, los programas mencionados a continuación:

- PEP: Estima la formación académica (docente, investigadora y gestora) de los profesores que pretenden acceder a las figuras contractuales del profesor universitario (profesor ayudante doctor, profesor contratado doctor, profesor de universidad privada), según la LOMLOU.
- ACADEMIA: Evalúa la trayectoria curricular de los solicitantes para acceder a los cuerpos docentes de profesor titular y catedrático de universidad.
- CNEAI (Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora): Lleva a cabo el reconocimiento de los méritos investigadores de los docentes universitarios y de los investigadores adscritos al CSIC, con el objeto de que obtengan un complemento de productividad.

Además de los programas mencionados, existe el Sello de Calidad en Edición Académica, distintivo con el que se reconoce las mejores prácticas dentro de la edición universitaria española.

B) *Agencias autonómicas españolas*

Las agencias autonómicas de calidad se afilian en 2006 en la referenciada REACU, que asume como objetivo la cooperación y el intercambio de principios metodológicos de evaluación en pro del desarrollo de estándares comparables en la garantía de la calidad.

En el siguiente cuadro se expone la relación de aquellas comunidades autónomas que cuentan con su propia agencia de calidad universitaria junto con las direcciones de páginas web oficiales.

CUADRO 1.3. *Agencias de calidad en España por comunidades autónomas*

<i>Comunidad autónoma</i>	<i>Agencia</i>	<i>Página web</i>
Andalucía	AAC: Agencia Andaluza del Conocimiento	http://deva.aac.es
Canarias	ACCUEE: Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa	http://www.gobiernodecanarias.org/accuee/
Cataluña	AQU: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya	http://www.aqu.cat/
Castilla y León	ACSUCYL: Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León	http://www.acsucyl.es/
Comunidad de Madrid	Sección de Evaluación, Certificación y Acreditación de la Calidad de la Enseñanza Superior de la Fundación para el Conocimiento madrid+d	http://www.madrimasd.org/universidades/nosotros
Comunidad Valenciana	AVAP: Agència Valenciana D'Avaluació i Prospectiva	http://www.avap.es/es
Galicia	ACSUG: Axencia para a Calidade do sistema Universitario de Galicia	http://www.acsug.es/galego/webs/portada.php
Islas Baleares	AQUIB: Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears	http://www.aquib.org/cat/aquib/
País Vasco	Unibasq: Euskal Unibertsitate Sistemaren Kalitate Agentzia	https://www.unibasq.eus/es/

Huelga señalar que cada centro universitario instaura su propia unidad de calidad interna, así como las propias comisiones de seguimiento de cada uno de los centros vinculados.

1.6. Modelos de valoración de la calidad en educación superior

En este apartado se da cuenta de los principales modelos que se han ido adoptando en la evaluación de la educación superior según la aplicación de distintos criterios. Téngase en consideración que algunos de estos modelos parten de una génesis empresarial, lo que exige adaptaciones contextuales y pedagógicas al ámbito que nos compete.

1.6.1. Modelo del Premio Deming

Los orígenes se remontan al galardón concedido en 1951 a Edward V. Deming –de ahí el nombre otorgado– por su labor en la mejora de la producción japonesa tras la Segunda Guerra Mundial a través de la aplicación de técnicas de control estadístico.

Se trata del primer modelo existente cuya característica clave es el empleo de métodos estadísticos para el control de la calidad. Es un sistema fundamentado en principios como la satisfacción del cliente, la formación continua de los recursos humanos, la cooperación de los intermediarios, la prevención de errores, el control de todos los elementos que intervienen en la empresa, la mejora continua y la intervención de todos los agentes implicados a la hora de elaborar y aplicar el plan de calidad.

Su adecuación al ámbito educativo consiste en conocer el grado de cumplimiento de los objetivos planteados por la institución, además de conseguir una retroalimentación sobre el propio proceso evaluado enfocado a una mejora continua a partir del ciclo evaluativo denominado PDCA (planificar, hacer, comprobar y actuar), equivalente a las fases de evaluación, planificación y verificación (Peralta, 2000, p. 78).

1.6.2. Modelo del Premio Baldrigen

En Estados Unidos, en 1987, ve la luz el Premio Baldrigen, similar al Premio Deming japonés, en memoria del secretario de Comercio y principal impulsor de la Campaña Nacional por la Calidad en una época en la que tiene lugar una pérdida de productividad y competitividad en el sistema económico norteamericano.

Este modelo se centra en la mejora de la gestión para la calidad, teniendo en cuenta, como principal factor en el éxito de la organización, la satisfacción del cliente. Su adaptación al ámbito educativo universitario tiene ocasión por parte del Consejo de Universidades (1995, 1998) y se hace extensible al resto de niveles educativos (Ministerio de Educación y Cultura, 1997; Ministerio de Educación, Cultura y deporte, 2001). Son evaluados diferentes aspectos del sistema, como los

procesos educativos y administrativos o la gestión de los recursos, con una preocupación focalizada en conseguir elevados niveles de rendimiento escolar, unidos a la propia satisfacción del alumnado (Municio, 2000, p. 182).

1.6.3. Modelo de las normas de la Organización Internacional para la Estandarización (ISO 900)

En la década de los años 60 surgen en Europa, por parte de la International Standard Organization (ISO), varios modelos –entre los que destacan las normas ISO 9000– encargados de evaluar la calidad en la gestión empresarial como respuesta a la demanda de calidad de los productos adquiridos por los consumidores. Estos paradigmas se irán extendiendo a Estados Unidos y al resto de países occidentales, no solo desde el punto de vista del sector industrial, sino que también se hace manifiesta su expansión al sector servicios e, incluso, al ámbito educativo.

Su enfoque está centrado en procesos, lo que implica que las actividades de la institución educativa sean replanteadas como componentes procesuales relacionados entre sí. Giorgetti, Romero y Vera (2014) distinguen como indicadores de eficacia de este modelo:

- a) El grado de cumplimiento de los programas temáticos previstos;
- b) El grado de disponibilidad de los recursos para todos los educandos aceptados en un periodo determinado;
- c) La deserción en un determinado periodo del programa educativo;
- d) El grado de aprobación de evaluaciones;
- e) El grado de cumplimiento con los horarios establecidos por parte del docente.

La implementación de los principios contemplados en las normas ISO 9000 no solo beneficiará a la propia organización, sino a todos los que forman parte del escenario educativo: alumnado, profesorado, personal de administración y servicios..., y, por tanto, a la sociedad.

1.6.4. Modelo Europeo de Gestión de Calidad (EFQM)

La European Foundation for Quality Management (EFQM), junto con la European Organization for Quality (EOQ), crea en 1991 una estructura para la concesión de premios a empresas que demuestren la excelencia en la gestión de calidad. Esos premios tienen en cuenta un modelo que se articula en cinco criterios relacionados con los agentes facilitadores y cuatro con los resultados: liderazgo, planificación y estrategia, gestión del personal, recursos, procesos, satisfacción del cliente,

satisfacción del personal, impacto en la sociedad y resultados. Su adaptación se ha llevado a cabo teniendo en cuenta el siguiente supuesto:

La satisfacción de los usuarios del servicio público de la educación, de los profesores y del personal no docente, y el impacto en la sociedad se consigue mediante un liderazgo que impulse la planificación y la estrategia del centro educativo, la gestión de su personal, de sus recursos y de sus procesos, hacia la consecución de la mejora permanente de sus resultados (Ministerio de Educación y Cultura, 1997, p. 12).

Para advertir la correspondencia en el ámbito educativo, confróntese: Ministerio de Educación y Cultura, 1997; Consejo de Universidades, 1998; European Foundation for Quality Management, 2002.

Como consecuencia de estos planteamientos, se generaron en el ámbito estatal dos programas específicos para evaluar la calidad educativa de las instituciones públicas: de educación primaria y secundaria (Plan Anual de Mejora; Orden de 9 de junio de 1998 por la que se establece el Plan Anual de Mejora de los centros docentes públicos dependientes del Ministerio de Educación y Cultura y se dictan instrucciones para su desarrollo y aplicación, *BOE de 13 de junio de 1998*, 141) y de los centros de educación superior (Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, I y II), ya citados.

1.6.5. Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión (FUNDIBEQ)

Nace en 1999, a propósito de la Primera Convención Iberoamericana para la Gestión de la Calidad que se celebra en Cartagena de Indias (Colombia), en la que se apuesta por consensuar el Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión, así como las bases para la concesión de los Premios Iberoamericanos de Calidad.

Los criterios barajados cubren lo que se hace en una organización, de qué forma se hace y todo lo que dicha organización consigue como consecuencia de la gestión realizada.

Cuando en el año 2000 se celebra la segunda convención, se respalda una adaptación relevante en la esfera educativa con una aplicación de los criterios a un proceso de autoevaluación (González, 2004):

- a) Enfoque o fase de planificación;
- b) Desarrollo o puesta en práctica de lo definido en el enfoque;
- c) Control del enfoque con el que tienen lugar las actividades de aprendizaje y análisis de resultados para identificar, jerarquizar, planificar y aplicar las mejoras;

- d) Resultados encargados de medir la excelencia de la organización y de las acciones programadas;
- e) Alcance de los resultados medidos a través de las relaciones entre los resultados y los procesos facilitadores.

1.6.6. Modelo RUECA

La Red Universitaria de Evaluación de la Calidad (RUECA) es el resultado de un proyecto de colaboración inaugurado en 1995 entre nueve universidades europeas e iberoamericanas dentro del programa América Latina-Formación Académica (ALFA), cuyo objetivo es contribuir al desarrollo de la educación superior mediante la cooperación entre ambos continentes.

Está centrado en las instituciones de educación superior y se basa en las siguientes variables:

- a) Interdependencia de los centros educativos con el entorno;
- b) Cultura;
- c) Estrategia a partir de la cual se diseñan las variables organizativas restantes;
- d) Arquitectura organizativa: programas, recursos, programas y personas;
- e) Procesos y recursos;
- f) Programas;
- g) Personas.

Otros modelos de regulación de la calidad en instituciones superiores de enseñanza, que no serán desarrollados de forma precisa en estas páginas, son los preocupados por la educación a distancia, las enseñanzas virtuales y/o las universidades privadas. Entre ellos, nos limitamos a mencionar:

- *Modelo de García Aretio* (1998, 2014), quien considera que en la docencia y la gestión de las instituciones a distancia existen elementos diferenciados que no posibilitan el uso de los mismos criterios aplicables a la evaluación de una institución presencial.
- *Modelo Benchmarking of Virtual Campus* (BENVIC), de proyección internacional europeo, orientado al desarrollo de criterios de evaluación destinados a promover estándares de calidad en los campus virtuales y en la formación *online* en general. Sobre ejemplos de iniciativas de *benchmarking* realizadas en la educación superior virtual, véase: Marciniak, 2016. Existe un elevado número de modelos instaurados para mejorar la calidad de las instituciones virtuales y del *e-learning*. Ehlers (2012) menciona que en el proyecto Observatorio Europeo de Calidad, en el año 2005, se hace referencia a 650 modelos utilizados en los países y/o regiones de este continente.

Estos modelos abordan la evaluación de la calidad del *e-learning* desde diferentes perspectivas y establecen los indicadores de desempeño que estiman oportunos.

- *Modelo de Arcaro* (1995), establecido sobre cinco pilares básicos:
 - a) Orientación al cliente;
 - b) Involucramiento total de toda la institución;
 - c) Establecimiento de medidas de desempeño;
 - d) Compromiso de la Administración;
 - e) Implementación del programa de mejora continua en todos los indicadores;
 - f) Validación del programa educativo, con las correcciones y ajustes necesarios y la fijación de nuevos estándares de desempeño señalados por la institución educativa (cfr. Fabela-Cárdenas y García-Treviño, 2014).

En su tesis doctoral, Rodrigo Ospina Duque (2011) brinda una ambiciosa clasificación de modelos de evaluación de la calidad de educación superior según el control de la calidad interna, la evaluación de la gestión de la calidad, la mejora y la universidad.

A través de la sintética presentación ofrecida acerca de algunos de los modelos de evaluación tenidos en cuenta en las instituciones educativas españolas, merced a las aportaciones japonesas, europeas y norteamericanas, se puede deducir que:

- La gestión de la calidad se focaliza en los programas de mejora continua, en detrimento de las soluciones inmediatas.
- Frente a la identificación de problemas o debilidades, se ofrecen soluciones y propuestas para salvar las dificultades detectadas.
- La toma de decisiones se extrae del análisis de datos y evidencias obtenidos mediante distintos instrumentos, como estadísticas oficiales, cuestionarios, grupos de discusión, entrevistas, etc.
- El cliente, en nuestro caso, el discente, debe estar satisfecho, pero también han de estarlo todos los agentes implicados: docentes, investigadores y personal de administración y servicios.
- La calidad depende de la implicación individual y colectiva, por tanto, es fundamental el trabajo en equipo, la formación personal, la motivación y la participación de cada individuo como clave de crecimiento y enriquecimiento de la organización en cuestión.

2

Inserción laboral en el contexto internacional-multicultural

M.^a del Carmen Olmos Gómez

Mónica Luque Suárez

Rafael López Cordero

Laila Mohamed Mohand

El presente capítulo trata de abordar la realidad social de la inserción laboral en sus dimensiones de internacionalidad y de pluralidad cultural. En pleno proceso de cambio social con un panorama internacional, a futuro, de inestabilidad laboral generalizada y con sociedades cada día más plurales, a la vez que unificadas, los alumnos acuden a los centros de estudios superiores en busca de una mayor capacitación que les facilite el acceso a actividades laborales. Las experiencias de los egresados de dichos centros pueden, y deben, facilitarnos pistas para implementar y mejorar su eficaz inserción en un mercado cada día más incierto y con una realidad laboral altamente competitiva. Las crecientes directrices de los estados-nación que, emanadas de agendas internacionales, generan un control estatal creciente del ciudadano, dificultan la empleabilidad fuera de grandes empresas internacionales, sus empresas secundarias o instituciones orgánicas estatales. Dichas empresas e instituciones necesariamente requieren de pautas pluriculturales que se adapten a las situaciones sociales de cada territorio, haciendo necesarias normas comunes que rentabilicen la productividad.

2.1. Inserción laboral y productividad

El concepto de inserción laboral, tal y como se conoce actualmente, dista mucho del de los estudios y teorías recientes, ya que, en los últimos años, ha habido cambios significativos, en la sociedad occidental actual, en la llamada sociedad de la información participativa. El uso extendido de la tecnología de la información y las comunicaciones, y, especialmente entre los futuros insertados, ha dado lugar a

un aumento considerable de la utilización, a través de medios tecnológicos de diversos términos como *aldea global*, *ciberespacio* y *sociedad telemática*; lo que ha supuesto varios cambios en la concepción de la inserción laboral. Esto hace que en la sociedad plural y cambiante, donde aparecen nuevas necesidades laborales y se desarrollan poblaciones multiculturales, proliferen nuevas profesiones fundamentadas en las actuales redes de comunicación existentes.

La inserción laboral debe potenciar, dentro de sus funciones en la educación superior, la formación al servicio de la sociedad, es decir: formar a los estudiantes no solo en conocimientos para su cualificación profesional y desarrollo como persona, sino también en las competencias que determinan los procesos de inserción laboral, con la finalidad de que dispongan de mejores oportunidades para su futuro (García-Blanco y Cárdenas, 2018). Todo ello desde un enfoque de transición en el que hay que potenciar los nichos de trabajo y la mejora de oportunidades laborales y enfocar de manera esencial:

- La transición de la educación superior hacia el empleo, teniendo en cuenta los cambios sociales en los que nos desenvolvemos y la evolución de la tecnología.
- La inseguridad con respecto al empleo, común en la actualidad, viéndose forzados a aceptar en numerosas ocasiones subempleos (tiempo parcial, contratos por tiempo limitado, subcontratos, contratos por obra, etc.) (García-Blanco y Cárdenas, 2018).
- Las necesidades multiculturales de empleabilidad, cuyas características difirieren en muchos casos de las disposiciones de las que parten y es necesario realizar reajustes.
- Fomentar la empleabilidad y la adquisición de competencias para generar un mercado productivo y una correcta incorporación a la sociedad a través de la innovación.

La vinculación entre la educación superior y la inserción laboral se centra en la interconexión con las empresas. La universidad se ha ido ajustando al marco de necesidades del mundo empresarial, por lo que aparecen el acuerdo de Bolonia y el concepto de competencias como máximos referentes en la inserción. El concepto *competencias* procede del concepto anterior denominado capacidades, y es modificado por el Estado siguiendo las directrices del acuerdo de Bolonia de unificar conceptos. La universidad debe centrarse en el compromiso de pensar su dimensión ética y su constitución en relación con el sector productivo en particular y con los problemas de la sociedad en general (Hernández, Alvarado y Luna, 2015).

Para conseguir la mejora de la inserción laboral desde un mercado productivo y plural (multicultural), la incorporación de las competencias en los estudios universitarios se genera como una consecuencia del proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), un elemento básico para la

formación en una sociedad cambiante que reformula sus demandas constantemente y que, a su vez, aspira a profesionalizar la formación universitaria acercando la universidad a la sociedad y al mundo laboral (Palmer *et al.*, 2009).

La formación de graduados debe integrar un conjunto de aprendizajes de carácter transversal o genérico que garanticen una buena incorporación al mundo del trabajo (Palmer *et al.*, 2009). La realidad demuestra que, en un mundo fomentado por la competitividad, con un avance tecnológico que cambia por instantes, con una gran estimulación virtual y siendo conscientes que los trabajos que se desarrollaran en el futuro, aún no se ha siquiera intuido el conjunto de competencias que se han de trabajar en la educación superior, que tienen que venir determinadas por un conjunto de competencias próximas a la formación en valores democráticos propios de una ciudadanía activa y preocupada por la inclusión social (Martínez y Esteban, 2005).

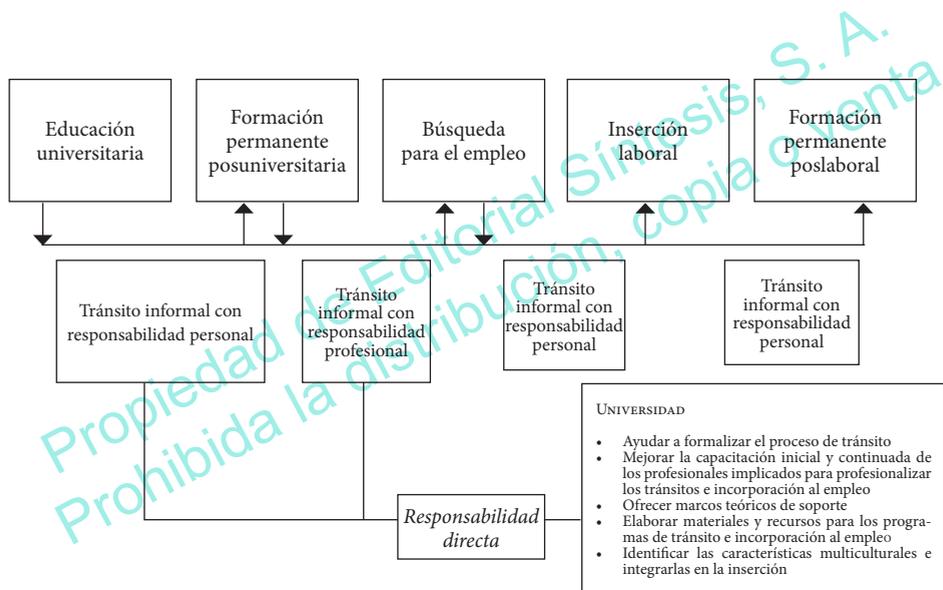


FIGURA 2.1. Vinculación de la universidad y tránsito a la vida laboral.

Fuente: adaptado de Expósito *et al.*, 2018.

En la figura 2.1 se puede observar que la transición desde la universidad a la vida laboral está interconectada con la formación permanente. La inserción laboral, en un contexto plural y multicultural, debe implementarse en base a las competencias de desarrollo social y laboral adquiridas, no solo en la formación universitaria, sino también desde la potenciación de la formación permanente en base a las transiciones y a la toma de decisiones, que determinarán la empleabilidad y la productividad de los egresados.

2.1.1. *Inserción laboral e itinerario de inserción*

Se comenzará primero por el término *inserción laboral*, ya que son muchas sus definiciones, y se realizará una posible catalogación de la misma.

CUADRO 2.1. *Definición de inserción laboral*

<i>Fuente</i>	<i>Definición</i>
Álvarez (1999)	Es un proceso de cambio, que tiene lugar a lo largo de la vida del individuo, 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 unas destrezas adecuadas.
Blasco y Pérez (2003)	La inserción sociolaboral como algo más que la inserción laboral, se puede considerar, en definitiva, como la “culminación” del tránsito a un estado socialmente adulto en el que la independencia económica y la autonomía personal son algunas de las condiciones del logro del estatus de adulto. Ambas se logran habitualmente a través del empleo que, a su vez, permite a la persona decidir sobre distintos aspectos de su vida y poseer autonomía personal pero también social, en la medida que posibilita la integración y la participación en la comunidad.
Martínez (2006)	Es un referente claro de la integración en la vida adulta, puesto que posibilita nuevos ámbitos relacionales e independencia económica y personal, al tiempo que ofrece la posibilidad de adquirir una vivienda y formar una unidad familiar.
Campos (2010)	Concepto complejo íntimamente relacionado con la vida de las personas y las circunstancias que les rodean; [...] idea de proceso o transición.
Rodríguez (2013)	Proceso de incorporación a la actividad económica de los individuos; proceso que no finaliza con la consecución del empleo, sino que debe conllevar una situación de cierta estabilidad o permanencia en la ocupación obtenida.
García-Blanco y Cárdenas (2018)	Está relacionada con la vida de las personas y su aspiración a lograr un empleo, siempre entendido como proceso, transición y trayectorias establecidas en cada mercado laboral, con una clara incidencia en el desarrollo personal.

La evolución del término *inserción laboral* tiene múltiples connotaciones, pero el resumen que establecen García y Cárdenas (2018) engloba las características esenciales, como la transición (véase figura 2.1), la consecución de una vida social que permita la independencia y creación de autonomía y la trayectoria dentro del

mercado laboral. Para ello es importante saber desarrollar un adecuado itinerario de inserción.

Los itinerarios de inserción se establecen para actuar sobre todas las carencias de la persona y en los tiempos e intensidades que su diagnóstico aconseje. Por ello se establecen fases o etapas, que se personalizan, y que requieren de distintos mecanismos o dispositivos de actuación. Esos dispositivos son los que desarrollan tanto medidas de apoyo económico como acciones formativas o de orientación, de habilidades sociales, etc. A esos dispositivos también se les conoce como “estructuras de inserción”, puesto que son los mecanismos concretos que posibilitan las acciones de fomento de la inserción y, en consecuencia, se especializan en las distintas fases del itinerario. Las tres fases que se podrían configurar serían las siguientes (Bravo, 2003):

- Acogida, valoración y diseño del itinerario. En esta fase previa a la intervención, se realiza un análisis exhaustivo de las competencias, las necesidades y las expectativas de cada persona para definir su propio plan de trabajo. Dicho plan es suscrito mediante acuerdo para conseguir el compromiso en el cumplimiento de los objetivos por la persona y señalados en colaboración con el equipo. Paralelamente, se desarrolla un plan de tutoría y seguimiento individual que se mantiene a lo largo de todo el proceso.
- Prelaboral o formativa. En esta fase se pretende que las personas adquieran nuevas competencias y habilidades, según las elecciones definidas en el itinerario. Para ello se utiliza una amplia oferta de talleres formativos y ocupacionales cercanos a sus intereses, con horarios y tiempos flexibles.
- Laboral. En esta fase la persona se encuentra trabajando y se intenta que cada trabajador se comprometa con su plan de inserción ya definido de forma consensuada. Esta fase puede conllevar, asimismo, labores de capacitación (formación dentro de la empresa), así como de orientación, acompañamiento y seguimiento.

2.1.2. Inserción laboral, productividad e innovación

La literatura científica que vincula la inserción laboral y la productividad establece una estrecha relación entre la capacidad de innovación de una región y su capacidad de aprendizaje, enfatizando la necesidad de integrar el conocimiento con los diferentes elementos que constituyen los sistemas de producción e innovación. Además, considera que la universidad debe de estar vinculada con la empresa en procesos de producción e innovación, por lo que se debe potenciar la unión universidad-empresa desde la propia formación, a través de mecanismos como las prácticas y la extensión universitaria como forma esencial de apertura de la universidad y su proyección social. Así se tratará de responder a las necesidades de la comunidad. Las actividades de extensión deben focalizarse en acercar la

universidad a la comunidad, a través de cursos de extensión (Sanabria-Rangel, Morales-Rubiano y Ortiz-Riaga, 2015). Es importante reconocer la empresa, producto del nuevo paradigma, identificado como técnico-económico y caracterizado por la gran cantidad de información, cambios rápidos en los productos, capacidad de adaptación, con sistemas de producción y estructuras flexibles. Una empresa relacionada con la universidad, desde donde es posible gestionar el conocimiento conducente a innovación (Hernández-Arteaga, Alvarado-Pérez y Luna, 2015).

Las prácticas son otro elemento esencial de inserción laboral, ya que cubren una doble función:

- *Prácticas curriculares y extracurriculares.* Se centran en la implementación de las competencias y habilidades, adquiridas en la fase formativa teórica. Asimismo, cabe destacar que es un primer acercamiento a la empresa y que supone la carta de presentación del egresado para insertarlo laboralmente.
- *Prácticas de empresa.* El contrato en prácticas tiene por objeto la obtención por el trabajador de la práctica profesional adecuada al nivel de estudios cursado.

Este contrato podrá concertarse con quienes estuvieren en posesión de título universitario o de formación profesional de grado medio o superior o títulos oficialmente reconocidos como equivalentes, de acuerdo con las leyes reguladoras del sistema educativo vigente, o de certificado de profesionalidad, de acuerdo con lo previsto en la Ley orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, que habiliten para el ejercicio profesional.

Se requiere, además, que no hayan transcurrido más de cinco años, o de siete cuando el contrato se concierte con un trabajador con discapacidad, desde la terminación de los estudios.

Las prácticas de empresa se rigen por unas características que establece el Servicio Público de Empleo Estatal (disponibles en <https://bit.ly/3cSFGf4>), siendo necesario conocer las siguientes directrices:

- Deberá formalizarse por escrito haciendo constar expresamente la titulación del trabajador, la duración del contrato y el puesto que se va a desempeñar durante las prácticas.
- Su duración no podrá ser inferior a seis meses ni exceder de dos años. Dentro de estos límites, los convenios colectivos de ámbito sectorial podrán determinar la duración del contrato. Si el contrato en prácticas se hubiera concertado por tiempo inferior a dos años, se podrán acordar hasta dos prórrogas, con una duración mínima de seis meses.
- El periodo de prueba no podrá ser superior a un mes para trabajadores que estén en posesión de título de grado medio o certificado de profesionalidad

de nivel 1 o 2, ni a dos meses para los trabajadores que estén en posesión de título de grado superior o de certificado de profesionalidad de nivel 3, salvo convenio colectivo.

- La retribución del trabajador será la fijada en convenio colectivo para los trabajadores en prácticas, sin que, en su defecto, pueda ser inferior al 60 % o al 75 % durante el primero o el segundo años de vigencia del contrato, respectivamente, del salario fijado en convenio para un trabajador que desempeñe el mismo o equivalente puesto de trabajo.

En ningún caso el salario será inferior al salario mínimo interprofesional. En el caso de trabajadores contratados a tiempo parcial, el salario se reducirá en función de la jornada pactada.

- A la terminación del contrato, el empresario deberá expedir al trabajador un certificado en el que conste la duración de las prácticas, el puesto o puestos de trabajo ocupados y las principales tareas realizadas en cada uno de ellos.
- Las empresas de trabajo temporal podrán celebrar contratos de trabajo en prácticas con los trabajadores contratados para ser puestos a disposición de las empresas usuarias de acuerdo con lo previsto en la normativa reguladora del citado contrato.

La relación positiva entre innovación y productividad se encuentra avalada por una abundante evidencia en la literatura científica. No es solo la innovación lo que supone el avance de las empresas, sino también la tasa de crecimiento de producción, y la cualificación que los trabajadores tienen influyen positivamente, de forma directa e indirecta, sobre la productividad de las empresas (Guisado, Villa y Guisado, 2016). En este punto, en la cualificación donde las universidades tienen un papel fundamental, la colaboración universidad-empresa (CUE) es parte de un proceso dinámico y cambiante, que es clave para la transferencia de conocimiento. Es un recurso vital no solo para generar innovaciones, sino también para que las empresas puedan ser cada vez más competitivas y las universidades logren adaptarse a los cambiantes requerimientos del sector productivo. Esto contribuye a cerrar la brecha entre la industria y la academia (Parra, Pastor y Gómez, 2015).

La universidad del siglo XXI, centrada en los avances tecnológicos y la innovación para la consecución de la productividad, debe plantearse la necesidad de desarrollar acciones más coherentes entre la educación superior, la sociedad civil y el sector empresarial, tanto público como privado, ya que la unión entre universidad y empresa debe fomentarse desde el comienzo de los estudios superiores. Este hecho debe traducirse en adecuados incentivos e indicadores de resultados, entre los que se destacan las propuestas de innovación, los proyectos de investigación y las tasas de colocación de egresados. Por otro lado, la visión endógena sobre el quehacer de la universidad plantea la necesidad de una transformación integral en la cultura institucional, sus procesos administrativos, académicos, curriculares, investigativos y de proyección social, que lleven a valorar la excelencia del servicio educativo y su

impacto en el desarrollo de la sociedad, como acción y compromiso incluyente, por lo que la calidad educativa forma un papel importante en la universidad. Por tanto, se proyecta una universidad con prestigio y reconocimiento nacional e internacional, con capacidad de adaptación al ritmo de las tendencias de la educación y la globalización; una universidad que contribuya a resolver los problemas apremiantes del ser humano en su contexto (Hernández-Arteaga, Alvarado-Pérez y Luna, 2015).

Una universidad es socialmente responsable cuando tiene capacidades de gestión, en la búsqueda de soluciones a las demandas de la sociedad; cuando asume una posición crítica sobre su realidad; cuando se ocupa del mejoramiento de la calidad de vida de la población; y cuando repiensa críticamente sus funciones sustantivas, convirtiéndose en una institución dinámica, eficiente y accesible a los sectores sociales, particularmente al sector empresarial y estatal. Las ganancias de productividad tienen una influencia en la mejora de los ingresos de los trabajadores, en los beneficios de las empresas y en la capacidad de compra de los consumidores (la competencia entre productores traslada parcialmente estas ganancias de productividad al mercado, provocando una reducción de los precios de los bienes y servicios que los consumidores compran) (Guisado, Villa y Guisado, 2016), y conforman un sistema que estructura y mejora en los ámbitos político, económico y educativo (Hernández-Arteaga, Alvarado-Pérez y Luna, 2015).

2.1.3. Inserción laboral y empleabilidad

Al igual que ocurría con el término *inserción laboral*, *empleabilidad* tiene una gran variedad de definiciones en la literatura existente.

Por ello, se van a intentar establecer unas características comunes. Una de las definiciones más extendidas de empleabilidad es la desarrollada por Weinberg (2004):

La empleabilidad abarca las calificaciones, los conocimientos y las competencias que aumentan la capacidad de los trabajadores para conseguir y conservar un empleo, mejorar su trabajo y adaptarse al cambio, elegir otro empleo cuando lo deseen o pierdan el que tenían e integrarse más fácilmente en el mercado de trabajo en diferentes periodos de su vida. La empleabilidad, por tanto, está relacionada con el desarrollo de competencias que son valoradas en el mercado de trabajo. Las competencias profesionales son, por tanto, esenciales para la empleabilidad, y es en dichas competencias profesionales dónde la Universidad debe poner su punto de mira e ir desarrollando estrategias que potencien las competencias más valoradas en el mundo del trabajo y que por tanto potencian la empleabilidad de quienes las poseen (García y Pérez, 2008).

Como consecuencia, podemos afirmar que los términos *inserción laboral* y *empleabilidad* son complementarios. Si la inserción laboral está más ligada al

contexto, a lo que demanda ese escenario, la empleabilidad está relacionada con la capacidad, con las competencias de cada individuo para acceder a ese empleo y responder adecuadamente a lo que se requiere (García-Blanco y Cárdenas, 2018).

Por ello, y siguiendo el resumen del Observatorio de Empleabilidad y Empleo Público de 2016, se establece el siguiente cuadro resumen (cuadro 2.2) de las recomendaciones a los egresados universitarios y a las universidades.

CUADRO 2.2. *Recomendaciones para la empleabilidad*

<i>Egresados</i>	<i>Universidades</i>
<ul style="list-style-type: none"> – Tras los años de formación universitaria, pensar cuáles son las competencias que consideran que son más valoradas en el mercado de trabajo, para, de esta forma, identificar sus puntos débiles y orientar su formación a lo largo de la trayectoria laboral. – Valorar en qué medida las universidades favorecen la adquisición de determinadas competencias que aumentarían su empleabilidad. – Determinar las competencias que convendría desarrollar y que, por lo general, no forman parte de los modelos educativos de las universidades. – Identificar cuál es su situación relativa al empleo y la educación universitaria respecto a la generalidad de los titulados universitarios de su propia rama y de otras ramas de conocimiento. – Hallar los métodos y medios más efectivos para la búsqueda de empleo, así como el reconocimiento de los requisitos y factores clave que se demandan en las ofertas de empleo. 	<ul style="list-style-type: none"> – Valorar en qué medida están cumpliendo con su cometido en la formación y adquisición de competencias por parte de sus egresados, de acuerdo con su modelo educativo. – Identificar los gaps entre las competencias que sus egresados declaran que obtienen en la universidad y las que les demanda el mercado de trabajo. – Valorar el nivel de satisfacción de sus estudiantes con la formación recibida, por tipo de estudios, y aquellos aspectos que corresponden a sus fortalezas, y los que son identificados como debilidades. – Llevar a cabo ejercicios de comparabilidad para conocer su estado respecto al resto de instituciones (<i>benchmarking</i>). – Desarrollar acciones para evaluar la adecuación de las metodologías educativas a la adquisición de las competencias que se pretenden proveer a los estudiantes según el modelo educativo de cada universidad. – Abrir vías de comunicación con los empleadores para mejorar la inserción laboral de sus titulados y poner en valor sus competencias. – Desarrollar acciones para mejorar la efectividad de los servicios de prácticas y empleo y los mecanismos para la inserción laboral de sus titulados. – Desarrollar acciones para mejorar la formación en el marco del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Fuente: elaborado a partir de las recomendaciones de Michavila *et al.*, 2016

La empleabilidad por tanto es importante por ser algo personal y depender de las actitudes y aptitudes del sujeto, ya que las competencias es otro valor que

se ha de considerar dentro de la empleabilidad. Por ello es importante capacitar al egresado de tres herramientas clave en su formación para el desarrollo de su empleabilidad, que son: adquirir una serie de conocimientos (aptitudes) o “saber”, desarrollar unas habilidades prácticas (aptitudes) o “saber hacer” y las actitudes el “ser”.

2.2. La educación superior y la inserción laboral

La universidad viene, desde hace tiempo, aunando esfuerzos para dar respuesta a las demandas sociales con respecto al contexto socioeconómico. Siempre le ha perseguido ese debate. La educación superior ha sido pieza clave en la producción y la adquisición del conocimiento. En los tiempos que corren, las instituciones educativas superiores han dejado de estar orientadas principalmente a la formación de élites y se han transformado en el motor principal de la movilidad social y económica de los individuos.

La sociedad necesita dotarse de capital humano, necesita personas cualificadas que obtienen su formación en la universidad; pero a la vez, la universidad necesita retroalimentación, es decir, obtener recursos económicos para poder responder a esa demanda social y poder controlar una realidad: que los universitarios comienzan a encontrar dificultades en la empleabilidad acordes con su formación.

La educación superior se ha encontrado y se encuentra sometida a los acontecimientos que van sucediendo con los cambios derivados de la necesidad de formar profesionales que respondan a las exigencias de un mercado laboral en continua transformación. En la sociedad que nos ha tocado vivir, en estos momentos, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), los efectos de la globalización, la administración del conocimiento, el consumo compulsivo *online*, etc., hacen que sea imprescindible una enseñanza superior totalmente distinta a la que se ha venido realizando.

Este marco educativo debe enfocarse al mercado laboral, complejo, diverso, sin fronteras, con la adquisición de competencias necesarias para poder afrontar la empleabilidad de los egresados. La inserción laboral está relacionada con las aspiraciones de las personas por lograr un empleo acorde con la titulación adquirida, siempre entendido como proceso, transición y trayectorias establecidas en cada mercado laboral, e incidiendo en el desarrollo personal.

En relación con la educación de los jóvenes, se viene realizando un doble discurso: desde la típica frase de que sobran maestros y faltan fontaneros hasta la petición urgente de población con nivel de estudios que pueda solucionar los problemas. La postura que se ha defendido desde las políticas públicas e instituciones educativas ha sido establecer un nivel de estudios de calidad y, a la vez, realizar aumentos de los precios que los estudiantes deben pagar por la educación.

En el Comunicado de Lovaina, adoptado por la Conferencia de Ministros Europeos Responsables de la Educación Superior, el 28 y 29 de abril de 2009, se recogía:

En la década que culmina en 2020, la Educación Superior europea contribuirá de manera fundamental a la realización de una Europa del conocimiento que sea altamente creativa e innovadora. Ante el reto de una población que envejece, Europa solo podrá triunfar en este empeño si aprovecha al máximo el talento y la capacidad de todos sus ciudadanos y se implica plenamente en el aprendizaje a lo largo de la vida además de ampliar la participación en la Educación Superior (p. 1).

A esto hay que añadir el debate en torno a la relación entre la universidad y las necesidades por parte de las empresas. El problema surge porque vivimos en un hábitat inestable, y eso hace que seamos más inseguros, ya que las transformaciones que se producen en el mercado laboral hacen que sea difícil adecuar los conocimientos universitarios a las demandas empresariales, debido a la transformación de los planes de estudio, métodos docentes, etc.

En este mundo tan volátil y global no se puede conocer, con tanta certeza, las necesidades de titulados, y tampoco podemos incrementar el ritmo de producción de las universidades como si de una empresa se tratara.

Al hilo de dichas tensiones, la universidad se sigue viendo presionada, culpán-dola de mirarse el ombligo. Esto viene marcado por el momento económico que se viva, es decir, si hay un mayor número de desempleados y coincide con una expansión de titulados, a la universidad se le reclama mayor ajuste a las características del mercado, sin embargo, cuando la situación es menos acuciante, las presiones externas se vuelven más débiles.

Si se plantea el problema desde el punto de vista de las instituciones de educación superior, este enfoque social exige que se deban planificar sus propuestas de formación desde los estudios de inserción laboral, plantearse cuáles son las necesidades de ahora, qué profesionales y qué competencias concretas necesita la sociedad, es decir, desarrollar aquellas competencias en las que el estudiante sea capaz encontrar y/o permanecer en el mejor empleo posible, y, con ello, promoverle la necesidad de una inversión en su trayectoria profesional como exigencia para la empleabilidad. Desde este prisma, podemos entender la perspectiva economicista en los principios del capital humano que fundamentan las reformas actuales de la educación superior (Romero y Núñez, 2014).

Un graduado universitario, lo que desea al finalizar sus estudios es conseguir un empleo satisfactorio e imperecedero. Y, sin embargo, estos se quejan de las carencias que tienen en cuestiones de empleabilidad, a nivel de competencias que le requieren para el trabajo. Achacan a la universidad dicha carencia. Por ello, se quiere que las titulaciones oficiales aporten al alumnado la formación necesaria

para que obtengan y puedan adaptar sus competencias a situaciones nuevas, de manera que le garanticen la empleabilidad (Camacho y Medina, 2012).

La empleabilidad se ha convertido en una acción prioritaria para las universidades tras el proceso de construcción europea. Esto ha generado transformaciones en la organización de las universidades. Por ejemplo, ha hecho que las competencias sean un referente para favorecer la inserción laboral de los graduados.

Con la llegada del proceso de Bolonia hacia el EEES, se desarrollan las competencias en las enseñanzas universitarias, con lo que se aspira a profesionalizar la formación universitaria acercando la universidad a la sociedad y al mercado laboral. Aunque el concepto de competencia puede abarcar varios significados, en el contexto al que nos referimos, se entiende por competencia la capacidad aprendida para realizar de manera adecuada una tarea, función o rol, relacionada con el ámbito particular de trabajo que integra conocimientos, habilidades y actitudes (Carreras y Perrenoud, 2005).

Con la Declaración de Bolonia en 1999, se pretendía hacer frente a las exigencias que la globalización y el cambio tecnológico están generando, y, con ello, a la inserción laboral de los graduados en Europa. Por tanto, la educación superior se va a encontrar sometida a procesos de cambios importantes ante los nuevos retos laborales y competencias que se están demandando. Dichos cambios le permitirán adaptarse con flexibilidad a los nuevos contextos laborales.

A raíz de ello, en el mismo Comunicado de Lovaina citado anteriormente se determinaba que:

La Educación Superior europea se enfrenta además al gran reto y a las oportunidades subsiguientes de la globalización, así como a la aceleración del desarrollo tecnológico, con nuevos proveedores, nuevos alumnos y nuevos tipos de aprendizaje. El aprendizaje centrado en el alumno y la movilidad ayudarán a los estudiantes a desarrollar las competencias que necesitan en un mercado laboral cambiante y les facultarán para convertirse en ciudadanos activos y responsables (p. 1).

También vincula el hecho de adquirir competencias en la educación superior con la empleabilidad del alumno:

Puesto que el mercado laboral requiere niveles de capacidad y competencias transversales cada vez mayores, la Educación Superior deberá dotar a los alumnos de las necesarias habilidades y competencias y los conocimientos avanzados a lo largo de toda su vida profesional. La empleabilidad faculta al individuo para aprovechar plenamente las oportunidades del cambiante mercado laboral. Aspiramos a elevar las cualificaciones iniciales, así como a mantener y renovar una mano de obra cualificada a través de una cooperación estrecha entre administraciones, instituciones de Educación Superior, agentes

sociales y alumnos. Esto permitirá a las instituciones responder mejor a las necesidades de los empleadores y que éstos comprendan mejor la perspectiva educativa. Las instituciones de Educación Superior, junto con las administraciones y los empleadores, mejorarán la provisión, accesibilidad y calidad de sus servicios de orientación profesional y de empleo para alumnos y graduados (p. 4).

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2012), para aunar fuerzas se necesita que los Gobiernos y las empresas trabajen conjuntamente para recopilar información sobre la demanda de competencias. Con dicha información, podrán elaborar programas de estudio actualizados y facilitar información para los sistemas educativos.

De lo expuesto, podemos decir que hay que tener en cuenta las consideraciones demandadas por los empresarios, con respecto al mercado laboral, para delimitar el aprendizaje de los estudios. También es importante clarificar lo que el estudiante ha aprendido durante su formación universitaria, ya que se presupone que ha superado tal aprendizaje tras su evaluación. A estos fines obedecen los marcos de cualificaciones. Si se compararan los niveles de aprendizaje delimitados en los marcos nacionales e internacionales, se estaría facilitando al empresario la posibilidad de conocer los resultados de aprendizaje y el nivel al que ha llegado un estudiante en otro país (Camacho y Medina, 2012), y con ello, se podrían establecer comparativas y obtener distintas soluciones al problema.

La educación superior también se identifica como ámbito clave para el crecimiento económico y el desarrollo social. No se deben olvidar las ventajas de obtener un grado universitario, por una parte, y que el hecho de que haya más graduados ha cambiado las ofertas de empleo en el mercado laboral, con graduados cada vez más cualificados, lo que implica la aparición de nuevos tipos de trabajos.

A raíz de ello, los análisis prospectivos sobre las necesidades de formación y adecuación a la dinámica laboral prevén que la inserción laboral requerirá de niveles más específicos de capacitación profesional (Romero y Núñez, 2014).

La universidad está viviendo una revolución, ya que tiene que adaptarse a los acontecimientos que la sociedad está viviendo al incorporar entre sus objetivos la formación para la inserción laboral. La formación que se imparte ahora en nuestras universidades va orientada en ese camino.

Tal como indicó la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 1998), hay que:

Reforzar los vínculos con el mundo del trabajo, analizar y prever las necesidades de la sociedad, analizar las posibilidades de aprendizaje profesional y de combinación de estudios y trabajo, el intercambio del personal entre el mundo del trabajo y las instituciones de Educación Superior y la revisión de los planes de estudio para que se adapten mejor a las prácticas profesionales (p. 8).

2.2.1. La educación superior y los egresados

El diagnóstico que presentaba la educación superior en España era bastante negativo desde el punto de vista de la empleabilidad. La universidad española ofrecía una escasa adaptación a los perfiles profesionales que demandaba la sociedad, de manera que sus egresados eran graduados con una formación teórica y poco profesional si se comparaba con lo que se demandaba. De hecho, datos ofrecidos por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2004) muestran la baja valoración que tenían los empleadores españoles de la preparación de los egresados universitarios al empezar a trabajar. Estos datos se producen a raíz de una recesión demográfica que en los últimos años ha incrementado la competencia entre universidades. Se implanta el EEES, presionando a las universidades para ofrecer al alumnado una mejora en la empleabilidad (Comunicado de Lovaina, 2009).

El tránsito de los estudiantes a la vida laboral es uno de los fenómenos más inquietante con respecto al futuro de la sociedad. En ello tienen que ver instituciones sociales como el sistema educativo, la familia y el tejido laboral. En tiempos de crisis económica se le ha achacado a la universidad el papel de fabricar gente parada, es decir, se le recriminaba generar una situación de sobreeducación.

Las expectativas de los estudiantes cuando deciden continuar con su formación académica en la universidad tienen como fin adquirir más conocimientos a nivel de desarrollo personal y/o vocacional o conseguir en un futuro un empleo estable.

Ante dicha demanda que los jóvenes y sus familias realizan a la universidad, esta no puede permanecer de espaldas a la realidad, especialmente en una sociedad en continuo cambio, como la actual, con cifras de desempleo elevadas y con la incertidumbre de si el título obtenido garantiza el acceso a un trabajo, a veces con datos negativos.

Pero frente a ello, estaba la otra visión de los jóvenes y sus familias que pensaban que un título es “para toda la vida” y que no había que atacar a las universidades desde ese prisma. También hay que añadir que el tener una carrera académica enriquece a nivel personal y eso genera una sensación de satisfacción individual, que para una parte de los jóvenes pueden ser incluso más importante que la propia situación de sobreeducación universitaria.

Autores como Ballarino, Bernardi y Panichella (2013) afirman que los individuos con niveles educativos altos que no le vienen por adscripción social, sino por iniciativa propia, hacen que el mercado de trabajo funcione de manera meritocrática, es decir, que los jóvenes que llegan a la universidad procedentes de familias con niveles socioeconómicos bajos están fuertemente movidos por la motivación. Por tanto, aquellos estudiantes que finalizan el grado universitario y consiguen insertarse laboralmente no provienen todos de familias acomodadas.

Es destacable que, en dicha inserción, el origen social ya no es un discriminante, como lo era en niveles educativos previos. Lo que parecía que influía en los niveles educativos anteriores ahora desaparece en la universidad, y esto se conoce

como *waning effect* o efecto menguante. Dichos factores dan cuenta de esta disminución del papel del origen social en la inserción laboral de los universitarios (Torrents y Fachelli, 2015).

Con ello cabe preguntarse si las universidades ofrecen las mismas oportunidades a todos los jóvenes, independientemente de su familia de origen, o, por el contrario, refuerza aún más las desigualdades. Haciendo un balance desde las distintas corrientes, en función del paradigma analizado, se encuentra en primer lugar, desde un enfoque funcionalista, el sistema educativo como distribuidor entre el alumnado de las funciones necesarias por la división del trabajo en un marco meritocrático, es decir, que todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de acceso independientemente del origen social de sus familias. Y, en base a esto, se distribuirían las posiciones sociales.

Posteriormente, desde la corriente marxista, se formularon las teorías de la reproducción, que ponían el acento en la escuela, como elemento discriminante y reproductor de las desigualdades sociales, ya que ofrece distintas oportunidades de acceso y de resultados en función de su origen social. Dichas investigaciones muestran el sistema educativo como un sistema social que reproduce en los hijos las diferencias sociales de sus padres.

Cuando se habla de la democratización de la educación superior, se hace desde el acceso a la misma por parte de los distintos estratos sociales, basándose en el indicio de que poseer más educación era beneficioso para los individuos y, por tanto, para la sociedad.

Más adelante, desde mitad del siglo xx hasta la actualidad, una mayoría de estudiantes universitarios han sido los primeros de su familia en ir a la universidad. Esto no es incompatible con que los hijos de padres con mayor nivel de estudios tengan mayores oportunidades de acceder a la universidad. Así pues, en este periodo se encuentra una universidad accesible, es decir, los estudiantes provienen de clases medias y bajas.

Se podría afirmar que esta presencia de hijos de clases medias profesionales en la universidad es un reflejo de la evolución de nuestras sociedades. Aunque la composición social del alumnado de la universidad se ha mantenido constante, este se va pareciendo cada vez más al de la sociedad en la que vive, y ello se debe a la transformación que sufre la sociedad más que a la propia la universidad. Y hay que añadir que este fenómeno es mayor en el caso de las mujeres. Se ha observado que la presencia en la universidad de las mujeres desde mitad del siglo pasado empezó siendo más “elitista” y terminó siendo menos que la presencia de los hombres (Fachelli y Planas, 2014).

2.2.2. La inserción laboral y los egresados

Hasta ahora se ha visto que en la trayectoria universitaria se ha producido una homogeneización en lo que se refiere a las diferencias de clase, es decir, el alumnado no

ha sentido una distinción de clase social a la hora de acceder a la universidad. Si, al hablar del concepto de *habitus* de Bourdieu (1984), lleváramos a la familia de origen a la universidad, podríamos ver que el paso por esta hace que las relaciones sociales, las experiencias que han podido vivir, los conocimientos adquiridos, etc., contribuirían a forjar un proceso de socialización que justificaría esa homogenización.

A su vez, este proceso haría que los graduados que no pertenecen a las clases altas, es decir, los hijos de padres poco pudientes, a la hora de la empleabilidad, puedan ocupar puestos relevantes, de responsabilidad, y generar con ello una manera distinta de establecer la clasificación social.

Por tanto, si queremos ver el papel que tiene la universidad en el proceso de estructuración social definido principalmente con base en la ocupación de los individuos, es necesario dar cuenta de la inserción laboral de los graduados a lo largo de la democracia de manera formal.

En este análisis, la ocupación y la educación de los padres son factores influyentes en el hijo cuando este tiene que decidir una ocupación y, a su vez, depende de su propio logro educativo, al constituir la educación un mecanismo de estratificación, y al depender dicha educación de las desigualdades persistentes en función de su origen social (Shavit *et al.*, 2007). Dicho de otro modo, el nivel educativo y el origen social de un individuo condiciona la ocupación del individuo y su futura estructuración social.

Tradicionalmente, cuando se analizaba la movilidad ocupacional y la estructura social se asociaba, por un lado, al factor de ocupación a la dimensión económica, y, por otro, al nivel educativo a la dimensión cultural. Partiendo de estas premisas, cuando se habla de los factores económicos de obtención de estatus, por ejemplo, la ocupación de los padres, se dan dos tipos de influencias:

- Una sería las influencias vinculadas a los recursos económicos disponibles por joven para invertir en estudios superiores, es decir, una mayor categoría ocupacional significa mayores recursos económicos y en este sentido una mayor capacidad de hacer frente a los gastos que puede ocasionar un nivel educativo superior.
- Por otro lado, las expectativas de estatus ligadas a lo que se conoce como la aversión al riesgo (Goldthorpe, 2007), es decir, la reticencia a no superar el nivel alcanzado por los padres y, por tanto, tener un umbral mínimo a superar.

A continuación, autores como Torrents y Fachelli (2015) afirman que los factores culturales, es decir, el nivel formativo de los padres, pueden ejercer influencia en los hijos para la obtención de estatus en dos aspectos:

- a) Las habilidades y las aptitudes repercutirán en el logro educativo, permitiendo, por tanto, el acceso a ocupaciones semicualificadas o cualificadas.

- b) Las aspiraciones ligadas a las normas sociales pueden generar diferencias en la ambición ocupacional entre personas con diferente origen social.

En la figura 2.2, estos autores representan el proceso de obtención de estatus social según el factor del origen social familiar del individuo y su ocupación actual y el nivel educativo alcanzado por el sujeto. Es importante analizar este proceso para ver la evolución de los graduados con respecto a la inserción laboral desde el prisma de la transformación social y educativa, y poder conseguir, según el Comunicado de Lovaina (2009):

Por tanto, enfatizamos las características sociales de la Educación Superior y aspiramos a ofrecer igualdad de oportunidades en una educación de calidad. El acceso a la Educación Superior debe ampliarse fomentando el potencial de los alumnos de grupos infrarrepresentados y proporcionándoles las condiciones adecuadas para que puedan terminar sus estudios (p. 3).

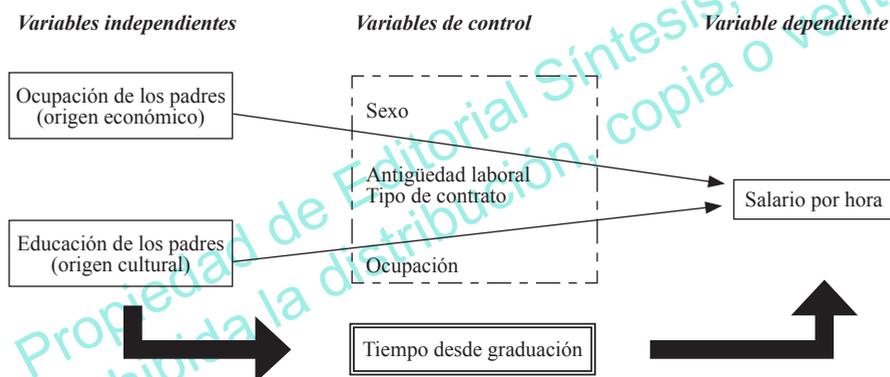


Figura 2.2. Proceso de obtención de estatus social.

Fuente: Torrents y Fachelli, 2015.

En este sentido, resulta necesario que los diferentes aspectos que forman parte de la realidad laboral, familiar y social de los graduados universitarios deban ser analizados para poder orientarlos y poner en marcha la maquinaria que permita optimizar la inserción laboral. Esta realidad deriva en la necesaria atención no solo del efecto que produce el desempleo, sino también, en palabras de García-Blanco y Cárdenas (2018), hay que hacer hincapié en:

- La transición de la educación superior hacia el empleo, ya que es un paso importante en la vida de los egresados.

- El desequilibrio entre ciertos ámbitos de estudio y la demanda de graduados, es decir, hay sectores profesionales en los que la formación que se oferta no se adapta a las profesiones demandadas, o no poseen los conocimientos y destrezas al mismo ritmo que evolucionan en determinados sectores.
- La inseguridad con respecto al empleo, generando con ello que los egresados acepten subempleos.

A raíz de lo comentado y siguiendo con el objetivo de nuestro apartado, queremos analizar cómo es la inserción laboral de los graduados universitarios para poder comprobar también el papel principal que tiene la universidad en esta faceta, donde no se ve que el origen social y familiar pueda ser un obstáculo para ello, y, por tanto, se permite una movilidad social.

Cómo están distribuidas geográficamente las universidades españolas determina las condiciones generales de acceso territorial de la población a la educación universitaria, estableciendo una igualdad de oportunidades entre los estudiantes a la hora de acceder a dicho servicio universitario, a través de la proximidad territorial de la oferta educativa pública y por el sistema de ayudas al estudio. Gracias a esto, se permite el acceso a la universidad de aquellos jóvenes que carecen de medios económicos para pagar la matrícula y los gastos derivados de seguir los estudios.

Desde la perspectiva del sistema universitario español (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas –CRUE–, 2019), diferentes informes de los empleadores señalan distintas opiniones al respecto, en sentido negativo en el nivel de cumplimiento de la universidad española en este ámbito. Estas disfunciones se refieren a cuestiones como:

- a) La presencia de una elevada tasa de desempleo de los egresados universitarios, en comparación con los países del entorno, incluso en etapas expansivas del ciclo económico, y de una sobreproducción de egresados universitarios.
- b) La existencia de una tasa de sobrecualificación o subempleo excesiva.
- c) Un desajuste entre las capacidades y las habilidades de los egresados universitarios y las necesidades específicas de los puestos de trabajo ofrecidos por los empleadores.

Autores como Michavila, Martínez, Martín y García (2018) señalan que la mayoría de las definiciones actuales no solo argumentan resultados de empleabilidad, de cuál es la capacidad de obtener un empleo una vez finalizado el grado académico, sino que también hay que hacer mención a la capacidad de mantener dicho empleo y de ocupar distintos puestos, con roles profesionales diversos. Estaríamos hablando de la “calidad” del puesto de trabajo, es decir, siguiendo con estos autores, sería el ajuste entre la formación recibida y los requisitos de las empresas, la remuneración, la satisfacción personal y el cumplimiento de las expectativas.

El creciente problema del paro y del empleo precario afecta a un número muy elevado de la población, una población que está cada vez más envejecida, y a la que se le suma otro problema: los universitarios. Estas inquietudes no van a disminuir, sino que van a ir en aumento, ya que los titulados van finalizando su proceso de formación y se encuentran en un mercado laboral en el que tienen que hacer frente a la empleabilidad.

Por ello, Michavila *et al.* (2016) se dirigen, por un lado, a las universidades, ya que son ellas las que proponen la apertura de vías de comunicación con los empleadores para mejorar la inserción laboral de los titulados y la puesta en valor de sus competencias; y por otro, a los empleadores, a los que se les pide que establezcan un diálogo entre las universidades y las empresas, con el objetivo de lograr el ajuste necesario entre la formación y el empleo.

Estos autores no se olvidan de citar, también en esta propuesta, la necesidad de aunar esfuerzos para conseguir la inserción laboral de los estudiantes, a las administraciones educativas, como actores clave en las políticas universitarias y de empleo. Para ello, les insiste en aplicar políticas de acción sobre la estructura productiva que fomenten la contratación y la creación de puestos de trabajo de calidad.

Al hilo de lo anterior, las administraciones públicas también pueden, según se cita en el informe de la CRUE (2019), actuar en varias direcciones:

Complementando los esfuerzos de las universidades, mediante incentivos económicos a una inserción de laboral de calidad, o desincentivos a una oferta con escasa empleabilidad de los egresados; con la producción de información de inserción laboral de los egresados en un periodo más largo de la vida laboral de los cuatro años de los estudios actuales y favoreciendo las prácticas formativas en empresas e instituciones públicas durante el periodo de obtención del título de Grado o Máster, y vigilando que las condiciones de trabajo de los insertados laboralmente se corresponden con el trabajo desempeñado (p. 107).

Al hablar de los fines de la universidad, deja patente que una de sus funciones es la capacitación profesional de los titulados. Así, si una institución de enseñanza superior, para alcanzar el grado de calidad, depende de que cumpla sus metas con una serie de requisitos y de que estas, a su vez, se adecuen a las demandas sociales de un determinado contexto, la inserción laboral de los titulados se convierte en uno de los criterios de calidad de las universidades (Jiménez, 2007).

La calidad de una universidad no se puede, o no se debe, entender solo desde un enfoque global, sino que también hay que contemplar la adecuación del sistema universitario, que sale de sus aulas, a las demandas sociales y a lo que piden las empresas en las que se insertan dichos productos.

Para lograr una enseñanza superior de calidad, es fundamental que se tengan en cuenta las posibilidades laborales de los universitarios a la hora de realizar las propuestas de mejora y reforma que se lleven a cabo en las universidades, para con ello poder analizar el proceso de inserción socioprofesional de los egresados.

Tomando como ejemplo concreto la universidad española, para su Consejo de Universidades (2002), una de las dimensiones de evaluación institucional son los resultados académicos. Para ello se analiza lo siguiente:

- La imagen social de la titulación a través del empleo y la demanda de graduados de esa titulación.
- El porcentaje de graduados que tienen su primer trabajo directamente relacionado con sus estudios.
- Las opiniones de los graduados respecto a su formación.
- Las opiniones de los empleadores sobre la formación de aquellos graduados contratados.
- La adecuación entre el perfil de formación de la titulación y las demandas de los empleos de los egresados.

Las quejas sobre el desajuste entre la universidad y la realidad social se siguen manifestando. Se propone una mayor orientación para subsanar esas demandas de empleo. Hay que insistir en que es muy importante disponer de la información detallada acerca de los procesos de inserción sociolaboral de los titulados universitarios, de sus opiniones sobre la formación recibida en relación con dichos procesos selectivos, pero es cierto que también hay que definir esas necesidades y contabilizarlas en un periodo de tiempo hasta que los titulados de las cualificaciones demandadas adquieran los requisitos que les solicitan.

A tenor de lo anterior, si la única finalidad de la universidad fuera adaptarse al mercado laboral, siempre habría desajustes con respecto a la capacidad de adelantarse a las futuras demandas. Por ello, autores como Jiménez (2007) sugieren que la universidad debe integrar la educación especializada, proporcionando, con ello, estabilidad y posibilidades de poder promocionar. Ha de impartir una formación generalizada que haga que los universitarios se adapten a los puestos de trabajo.

Por tanto, ¿cómo debería de ser la respuesta que tienen que dar las universidades ante ese desajuste que hay entre los egresados que finalizan y la calidad de la empleabilidad que adquieren? La CRUE, en su informe de 2019, responde:

- Mejorar la transmisión de información y orientación sobre la empleabilidad que están obteniendo los egresados de las diferentes titulaciones a los estudiantes antes de acceder a los estudios universitarios.
- Donde se recoja una baja inserción laboral o una baja calidad de la inserción, limitar la oferta de titulaciones y de plazas.
- Establecer políticas de promoción de la inserción laboral de los egresados (p. 107).

Con todo lo dicho, es necesario que los jóvenes que quieran iniciar su formación superior y buscar un futuro laboral puedan adquirir la máxima cantidad

posible de información sobre las consecuencias que pueda tener la elección que adopten.

Por tanto, para ofrecer dicha información y saber cuáles son los requisitos para una formación universitaria de calidad orientada a las necesidades sociales, es importante conocer las características generales y los cambios demandados en el mercado laboral actual, y, por otro parte, conocer cuáles son las competencias actuales demandadas por este mercado y las previsiones para un futuro.

Hay que concluir que el sector universitario, y en concreto el español, según el informe de la CRUE:

Ha sorteado con éxito una amenaza muy severa que se derivaba de una caída de una quinta parte de su mercado potencial: la población en edad típica de cursar estudios universitarios, y realmente en ambos casos, las universidades públicas y privadas han sido capaces de presentarse ante la población joven ofreciendo un catálogo de servicios de formación que ha resultado atractivo como para generar un notable incremento de las decisiones de cursar estudios universitarios como opción para enfrentar proyectos individuales de vida (p. 15).

Aunque disponer de una formación universitaria hace que tengan, a lo largo de la vida laboral, más opciones de mejora de empleo y mejor calidad de este, la formación de los egresados universitarios no termina de satisfacer las exigencias de los empleadores. Manifiestan que, para desempeñar puestos de trabajos cualificados, necesitan que los sistemas educativos se esfuercen más en conocer los recursos necesarios para ello.

Las empresas indican que se le da más importancia a la posesión de títulos y calificaciones que al desarrollo de competencias, que es lo verdaderamente necesario. Poco a poco vamos contando con información que permite a los empleadores y titulados tomar decisiones que fomentan la empleabilidad y el empleo. Teichler (2005) señala que:

En la sociedad actual los grupos sociales más influyentes y poderosos están constituidos por algunas de las élites profesionales, entendidas éstas, no en sentido estricto como aquellas profesiones caracterizadas por su sectarismo [...], sino en sentido más amplio como aquellas que han adquirido las habilidades cognitivas y los conocimientos sistemáticos necesarios para ocupar los diferentes puestos de trabajo que requieren un saber determinado (p. 47).

En conclusión, vemos el papel que como orientadora laboral ha adquirido la universidad, empujada por los cambios que van sucediéndose en la sociedad de manera continuada, y, en ella, el sistema educativo superior, que, junto con el mercado laboral, se convierte en motor del desarrollo económico. A raíz, de las palabras de Teichler, se insiste en que es imprescindible diferenciar bien las

competencias y las habilidades que exigen los empleadores para poder conseguir el fin que tiene obtener un título académico: acceder a un puesto de trabajo en función de la titularidad adquirida.

2.3. Los egresados de educación superior en la sociedad actual. Concepto y experiencias

La aplicación del sistema de créditos europeo en España se ha concretado en un plan de mejora del sistema universitario en el que se propone atacar tres frentes:

1. El de redefinir las titulaciones según perfiles profesionales considerando el mercado laboral.
2. El de redefinir los currículos pasando de programas de contenidos y objetivos a competencias basadas en resultados del aprendizaje.
3. El de adaptar las metodologías docentes a una educación considerada desde el aprendizaje, en la que se haga realidad el viejo eslogan que reivindicaba una universidad pensada para que el alumno aprenda a aprender y para que el profesor enseñe a aprender. No obstante, existe una formación continua y permanente para que el docente actualice nuevas metodologías que vayan paralelas a la evolución de la sociedad.

Este sistema ha obligado a la realización de diversos cambios importantes, fundamentalmente a nivel metodológico. Apoyando esta idea, hacemos referencia a lo escrito por Pagani (2002) sobre la necesidad de que en las universidades europeas se incorporen técnicas de trabajo comunes, como la adopción de:

1. Nuevos métodos docentes para una formación integral de los estudiantes.
2. Métodos comunes de evaluación del aprendizaje.
3. Sistemas de medida del aprendizaje y producción de documentos fácilmente comprensibles.

Una de las principales diferencias entre lo que se puede denominar método tradicional y el método utilizado en el marco del sistema europeo radica en que el alumno tenga la posibilidad de poner en práctica en contextos naturales las estrategias que aprende teóricamente, dado que la realización de prácticas es un método altamente indicado. Lo que se pretende en el nuevo sistema educativo superior es capacitar a los estudiantes para que utilicen con mayor amplitud y seguridad los conocimientos que reciben. No obstante, no debemos olvidar que un mayor dominio de competencias en conceptos centrales puede llevar consigo una disminución en información no esencial o complementaria. Una competencia se define como una característica subyacente en una persona que está causalmente relacionada con

el desempeño, referido a un criterio superior o efectivo, en un trabajo o situación (Spencer y Spencer, 1993). En consecuencia, se entiende la competencia como un potencial de conductas adaptadas a una situación.

Este planteamiento implica una ruptura o cambio metodológico, puesto que supone superar el enfoque lineal tradicional del proceso enseñanza-aprendizaje (contenidos-métodos-evaluación) y asumir un enfoque innovador en el que todas las decisiones relativas a la metodología de enseñanza deben realizarse a partir de las interrelaciones que, alrededor de las competencias que se han de alcanzar, se establecen en cada contexto institucional entre las modalidades organizativas o escenarios para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje, los métodos de trabajo que se han de desarrollar en cada uno de estos escenarios, y los procedimientos de evaluación que se han de utilizar para verificar la adquisición de las metas propuestas. Si se entiende que una competencia es algo que se demuestra en la acción, una potencialidad que se convierte en acto, que no es algo que se infiere, sino algo que el estudiante hace y que está centrado en el desempeño profesional más que en lo científico-académico, se concluye que la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje debe asumir los principios de una metodología activa y práctica. Una metodología que permita al sujeto enfrentarse a situaciones, reales o simuladas, no solo para adquirir y desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes, también para demostrar el nivel de consolidación de las competencias adquiridas en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En la definición anterior se hacía referencia a las competencias como la capacidad que tiene un estudiante para afrontar con garantías situaciones problemáticas en un contexto académico o profesional determinado; no obstante, no estamos hablando de unos atributos personales estáticos, sino dinámicos. El crecimiento de un estudiante en una competencia dada es un proceso de naturaleza continuo debido a las exigencias introducidas por el contexto, que cambia demandando nuevas respuestas. En ese sentido, podemos decir que las competencias del estudiante “no son para siempre”: actuaciones que fueron apropiadas hace un tiempo, dejaron de ser operativas ayer y son obsoletas hoy. La forma que adopte la competencia en el estudiante estará, entonces, condicionada por el contexto en el que se desplieguen sus conocimientos, habilidades, valores, etc. También estará condicionada por las propias situaciones de estudio o trabajo a las que se enfrente, con los requisitos y las limitaciones asociados a un entorno académico o profesional completo, es decir, con sus retos, sus presiones, sus distorsiones y anomalías. Finalmente, se ha de resaltar que la competencia también se moldea con la experiencia que el estudiante vaya acumulando dentro y fuera de la universidad.

2.3.1. La educación superior. El proceso de Bolonia

La mayor innovación y trascendencia en la educación superior ha emanado del conocido como proceso de Bolonia, que se concretó en el denominado EEES. La

“Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo”, conocida posteriormente como “Declaración de la Sorbona”, dicho documento logró la ratificación en la Sorbona, el 25 de mayo de 1998, por los ministros encargados de la educación superior de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido.

Tras la creación y el fortalecimiento de la Unión Europea, los países miembros e instituciones se comprometieron a impulsar la movilidad geográfica de estudiantes y académicos. En esta misma dirección, la Unión Europea, en el año 2000, con el objetivo de impulsar la competitividad económica del área a través de la integración de conocimientos científicos y tecnológicos en la producción y los servicios, bajo el amparo del documento denominado “Estrategia de Lisboa”, fijó su objetivo de coordinar la reforma de normas, planes y programas de los diferentes países miembros.

A continuación, se procederá a nombrar los antecedentes del Plan Bolonia:

- Carta Magna de las Universidades: firmada en 1988, por los rectores de las universidades europeas.
- La Convención sobre Reconocimiento de Cualificaciones Concernientes a la Educación Superior en la Región Europea: firmada en 1997, por el Consejo de Europa y la Unesco.
- Recomendaciones del Consejo de la Unión Europea: consensuada en 1998, con el objetivo prioritario de sustentar prácticas de cooperación en favor de la calidad de la Enseñanza Superior.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa Rodríguez Gómez Bolonia: en 1999 tuvo lugar la primera plenaria interministerial que formalizó el compromiso de 29 países para formar parte del Plan Bolonia, y fijó las prioridades de la agenda básica.

Actualmente, 45 países forman parte de la iniciativa que comenzó en Bolonia y dio lugar a lo que conocemos como EEES. Para comprender la evolución de dicha iniciativa, se subdividirán sus resultados en dos periodos.

Primer periodo (2000-2010)

El Plan Bolonia se articula en torno a objetivos generales y operativos:

- Objetivos generales: competitividad internacional, movilidad y empleabilidad.
- Objetivos operativos: adoptar un sistema transparente de grados comparables, seguir un sistema esencialmente basado en dos ciclos principales (grado y posgrado), desarrollar el Sistema Europeo de Créditos (ECTS), promover la movilidad, impulsar la cooperación europea para el aseguramiento

de la calidad académica y fomentar la dimensión europea en el currículo universitario.

En el 2001, tuvo lugar la primera reunión interministerial de seguimiento de los acuerdos de Bolonia. También, se decidió programar reuniones bianuales, de carácter interministerial, con el objetivo de intercambiar los avances del proceso y las decisiones de implementación. Además, se revisaron los avances hasta ese momento, se ratificaron los objetivos iniciales, se examinaron y compararon los conceptos de acreditación, revisión de programas internacionales para asegurar la calidad y se plantearon nuevos sistemas de descriptores para grados y posgrados. Por tanto, esta reunión sirvió para apoyar por parte de los ministros el diseño de mecanismos de evaluación y acreditación/certificación de agencias nacionales y la Red Europea de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

El Consejo de la Unión Europea y el Parlamento Europeo presentó en el 2002 una propuesta de decisión para establecer un programa de cara a la mejora de la calidad de la Enseñanza Superior. En dicha propuesta se contemplan los siguientes aspectos: becas, asociaciones con centros de enseñanza superior de terceros países, mejora de la capacidad de atracción de la enseñanza superior europea y la internacionalización considerada como acción que se ha de tener en cuenta en la acreditación y el reconocimiento de créditos.

En el encuentro bianual de 2003, se formó un grupo de seguimiento encargado de la redacción de documentos de trabajo. Se realizaron sesiones de trabajo en torno a los siguientes temas fundamentales: acreditación y aseguramiento de calidad, reconocimiento y uso de créditos, desarrollo de grados conjuntos, dimensiones sociales del Plan Bolonia, involucramiento estudiantil y aprendizaje permanente. Por ende, se establecieron como objetivos principales: los esquemas de garantía de calidad (evaluación y acreditación), la adaptación estructural y normativa de los estudios en el sistema de grado y posgrado y la consolidación de los procedimientos de reconocimiento de títulos y periodos de estudio. Estas reuniones llevaron a focalizar la atención en la implementación de los créditos ECTS, el suplemento al diploma y la certificación de competencias transversales de los egresados. En el 2005, tuvo lugar el encuentro interministerial, cuyos objetivos fueron: interrelacionar los sistemas de educación superior y de investigación científica y tecnológica a través del impulso a la formación de doctorado, y fortalecer la dimensión social (aspectos de cohesión social, vinculación productiva y empleabilidad). En 2007, se señalaron los principales retos para consolidar las dinámicas de cambio. En relación con la movilidad, se denunció la existencia de limitaciones tanto financieras como normativas (obligación de visado). Igualmente, se destacó la importancia de mejorar la flexibilidad curricular para estimular la movilización de estudiantes. En relación con los estudios, se subrayó el reto de mejorar, por un lado, la descripción de competencias académicas y laborales.

Finalmente, en relación con el tema de reconocimiento, se expresó la premura de que todos los países participantes ratificaran la Convención del Consejo de Europa y la Unesco, que hace referencia al reconocimiento de calificaciones y competencias y a adaptar sus normas y estructuras nacionales al efecto.

En 2009 y 2010, tuvieron lugar dos sesiones interministeriales en las que se analizaron los avances y las limitaciones del Plan Bolonia en su primera década de implementación. Las sesiones concluyeron con los siguientes objetivos: seguimiento del proceso en los diez años sucesivos (2010-2020), y los propósitos del EEES a la Estrategia Europa 2020.

A modo de conclusión, la primera década del Plan Bolonia se puede resumir en dos horizontes de trabajo:

- Instituciones universitarias: cambio curricular, políticas de intercambio, criterios de ingreso y certificación de conocimientos y competencias.
- Decisiones gubernamentales: en materia de normativa, organización, coordinación, financiamiento y procesos de cambio institucional. Entre las políticas universitarias y las gubernamentales hay varios espacios de intersección, uno de los más relevantes es el que atiende a la acreditación de programas y al mutuo reconocimiento, entre los países participantes, de las políticas y prácticas de acreditación y certificación.

Segundo periodo (2010-2020)

En la reunión del 2012 se decidió hacer una evaluación comprensiva por país de los avances en el proceso de implementación. La memoria de dichas evaluaciones fue publicada en el 2015 con la responsabilidad conjunta de la Comisión Europea, la Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural y la red Eurydice.

Seguidamente se presentan de modo resumido los seis grandes pilares de dichas evaluaciones:

- Estructura de grados y competencias.
- Formas de aseguramiento de calidad.
- Dimensiones sociales de la educación superior.
- Aprendizaje permanente.
- Trayectorias escolares y empleabilidad.
- Internacionalización.
- Movilidad.

En este periodo se finalizó con los factores que inciden directamente en el desarrollo de la educación superior que, en la evaluación, ha evidenciado la existencia

de disparidad entre países miembros. Existen autores, como Lemaitre (2011), Woodhouse (2006), El Khawas (1998), Thune (1998), que identifican antecedentes comunes entre los mismos, asociados al crecimiento y a la diversificación de la educación superior, a la introducción de elementos de competencia y a la necesidad de responder a los requisitos demandados por la globalización.

Para concluir este apartado, hay que señalar que la evaluación de la calidad total de las universidades, es decir, aquella que busca el análisis integral de la institución midiendo recursos, procesos y resultados, se ha realizado, según Pereira (2011), desde tres tipos de metodologías: la evaluación, la acreditación institucional y de programas académicos y la acreditación internacional.

2.3.2. El proceso de Bolonia en la educación superior y la empleabilidad de los egresados

Una de las definiciones de empleabilidad más extendidas es la de Hillage y Pollard (1998, p. 12):

La empleabilidad es la capacidad de avanzar lo suficiente dentro del mercado de trabajo para aprovechar el potencial a través del empleo sostenible. Para los individuos, la empleabilidad depende de los conocimientos, las aptitudes y las actitudes que poseen, de la forma en que utilizan esos activos y los presentan a los empleadores y del contexto (por ejemplo, las circunstancias personales y el entorno del mercado de trabajo) en el que buscan trabajo.

Las competencias constituyen el componente fundamental de todas las definiciones de empleabilidad; en torno a las competencias se articulan el resto de variables (Thijssen, Van der Heijden y Rocco, 2008).

El Ministerio de Educación y Ciencia (2006, p. 6), en la propuesta de directrices para la elaboración de títulos universitarios de grado y máster, define el término *competencia* como:

Una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado.

Por tanto, las competencias son mucho más que conocimientos teóricos, son también habilidades, valores, actitudes y responsabilidades que los alumnos habrán adquirido y serán capaces de demostrar una vez concluidos sus estudios superiores (González y Wagenaar, 2003; Zabalza, 2003; Yániz Álvarez y Villardón, 2006; Bozu y Canto, 2009).

Según el Marco Europeo de Cualificaciones (Comunidades Europeas, 2008), debemos trabajar en entender que el conocimiento, la destreza y la competencia son componentes de los resultados de aprendizaje y, por tanto, concebirse de manera interrelacionada y no aislada.

En el ámbito educativo es el que distingue las competencias profesionales en dos grandes grupos (Yániz Álvarez y Villardón, 2006; Bozu y Canto, 2009): específicas (relacionadas directamente con un área de conocimiento o una determinada ocupación) y genéricas (necesarias en todo tipo de puestos, empresas y sectores).

El proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003, p. 28) clasifica las competencias en genéricas y específicas de diferente modo:

- Las primeras son “independientes del área de estudio” y pueden aplicarse a diferentes disciplinas o ámbitos de estudio, por lo que, desde el punto de vista de los autores, podrían englobar a las competencias transversales (es decir, a aquellas que están relacionadas con la formación integral de la persona).
- Las segundas son las propias de cada área temática o especialidad. Además de las competencias genéricas y específicas, en el Real decreto 1393/2007, de 29 de octubre, y en Real decreto 861/2010, de 2 de julio, se encuentran cinco competencias denominadas “básicas”. Estas tienen que recogerse entre las competencias de los grados del territorio nacional:
 1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
 2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y la defensa de argumentos y resolución de problemas dentro de su área de estudio. Las diez competencias fundamentales para la empleabilidad se presentarán a lo largo del apartado.
 3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes, normalmente dentro de su área de estudio, para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
 4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
 5. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

El documento-marco sobre la integración del sistema universitario español en el EEES (2003) y los reales decretos que regulan la enseñanza universitaria española (1393/2007, de 29 de octubre, y 861/2010, de 2 de julio) diferencian dos tipos de competencias: genéricas básicas, transversales y específicas en el primer caso, y básicas, genéricas y específicas en el segundo. Estas dos clasificaciones coinciden en las categorías de competencias genéricas y específicas, pero difieren en las categorías de competencias básicas y competencias transversales. Trullén (2008) señala que las competencias genéricas son las transversales (son comunes a todos los perfiles profesionales o disciplinas).

La escasez de investigaciones para conocer si los egresados han adquirido todas las competencias del título, o si ciertas competencias son más relevantes que otras para que se integren y adapten con facilidad en un mercado de trabajo en continuo cambio, dificultan su análisis; aunque se han llevado a cabo algunos estudios en esta dirección (Vidal *et al.*, 2003; Mateo y Albert, 2010; San Martín, 2013; Martínez Castejón, 2014) en universidades españolas para evaluar la calidad y la adecuación de los grados al perfil profesional.

Cabe señalar que la investigación de Martínez Castejón (2014) se centra en desvelar qué competencias del Grado en Economía de la Universidad de Murcia se consideran necesarias y favorecen la empleabilidad de los titulados, y, por ende, la condición de preparación para afrontar demandas del mercado de trabajo. La muestra se conformó por egresados, profesores de la titulación y empleadores, a los que se les pidió que eligiesen diez competencias entre las específicas del título.

En consecuencia, para favorecer el desarrollo y el crecimiento del estudiante en las competencias consideradas en el perfil de la titulación que se trate deben tomarse las actuaciones profesionales, como punto de partida, desarrollando la formación del estudiante como un todo en el que tienen cabida conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Este hecho justifica la introducción de diferentes modalidades y métodos de enseñanza con la implantación del sistema de créditos europeos que favorecen el aprendizaje de conocimientos y habilidades desde el desempeño de una actividad docente sistemática apoyada en métodos como la lección magistral, la resolución de problemas, el estudio de casos, el método de proyectos, el aprendizaje cooperativo, etc. Estos métodos, a su vez, favorecen el desarrollo de actitudes y valores, como también la acción tutorial del profesor en el desarrollo de tales competencias.

Con este nuevo planteamiento en el marco ECTS, la concepción de la evaluación debe ir encaminada a valorar el nivel de dominio de las competencias establecidas por el título bajo el referente fundamental del mundo profesional. Es lo que se denomina evaluación auténtica. Por ello, debe ser natural y ecológica, es decir, plantear situaciones reales y relevantes en el mundo profesional, en lugar de recrear situaciones irreales o desubicadas. La evaluación debe realizarse comparando el desempeño del alumno con un criterio o nivel previamente establecido, más que valorar si el alumno ha adquirido un mejor o peor nivel que sus

compañeros. Igualmente, debe ser continua y formativa, además de final, por dos razones: al ser formativa orienta el propio proceso de enseñanza-aprendizaje y es parte indisoluble del método o el proceso de aprendizaje; y es mucho más que una mera fiscalización, por lo que el alumno puede visualizarla como una oportunidad de hacer más efectivo su aprendizaje en lugar de una amenaza. El análisis y el conocimiento de cada situación concreta permitirá determinar la posibilidad de intervención del profesorado.

Los objetivos guían la elección de los métodos de enseñanza, las actividades de aprendizaje de los alumnos y los sistemas de evaluación. Con frecuencia, será necesario combinar distintos métodos para conseguir todas las competencias señaladas en la propuesta educativa. La multiplicidad de métodos aparece, pues, como el camino más fructífero para emprender la renovación didáctica de la enseñanza universitaria. Una metodología inspirada en estos planteamientos no puede defender un modelo único de enseñanza, porque las necesidades individuales y grupales, los diversos contenidos de aprendizaje y las competencias que se han de adquirir necesitan de métodos didácticos flexibles que abarquen gran diversidad de actividades de aprendizaje y satisfagan las necesidades de cada contexto educativo y de las intenciones educativas propuestas (Zabala, 1989).

En definitiva, este cambio metodológico coloca en el centro al alumno y su aprendizaje, y el profesor tiene que regular su actuación al servicio del aprendizaje efectivo del mismo. Así pues, el cambio de paradigma implica una renovación profunda de los principios y valores que sostienen la función docente en la institución universitaria.

Finalmente, un programa formativo debe centrarse en la adquisición de competencias básicas y específicas que sitúen a los estudiantes en las mejores perspectivas de desarrollo personal y profesional.

Es necesario destacar que en los últimos años se ha incrementado (proporcionalmente al aumento de las tasas de desempleo) la preocupación en torno a la universidad y al empleo/desempleo de sus graduados.

Un mayor nivel de formación amplía la empleabilidad de las personas y aumenta las posibilidades de acceder a un empleo (Fundipe, 1999; Kholer, 2004; Rodríguez Mora, 2010; Vukasovic, 2004). Los universitarios consideran la realización de sus estudios como una inversión (ANECA, 2009; Rodríguez Mora, 2010).

Ayast (2010) señala que, en tiempos de crisis para el empleo, de aumento del desempleo y, concretamente, de mayor desempleo de los titulados de educación superior, se cuestiona la función de la universidad.

Este nuevo escenario del mercado laboral y del modo de entender el empleo, junto con un crecimiento en la demanda de habilidades genéricas sobre las específicas y el paso de la formación para la futura profesión a la formación a lo largo de la vida, hacen que la universidad no permanezca ajena a dicho debate (Ball, 2009; Teichler, 2004).

En palabras del autor Cardenal de la Nuez (2006, pp. 285 y 289), “el título es una condición necesaria pero no suficiente para acceder a un puesto de trabajo menos degradado [...] la fe en la educación como proveedora de una posición social, la sitúa en el foco de la responsabilidad de los éxitos o fracasos futuros”.

La empleabilidad se vincula cada vez más con las instituciones de educación superior, como señalan muchos autores (Cajide *et al.*, 2004; García y Pérez, 2008; Hernández Pina, 2001; Jiménez Vivas, 2009b; Kholer, 2004; McGrath, 2007; Rodríguez Espinar *et al.*, 2010; Rodríguez Mora, 2010; Uceda, 2011; Yorke, 2004), no solo por la capacitación profesional y la función formadora de las propias instituciones, también porque la empleabilidad de los egresados es un indicador de calidad para las universidades.

Actualmente, una de las prioridades de las universidades en el marco del EEES es trabajar en el fomento de la empleabilidad y el grado de adquisición de competencias por parte de los titulados.

Estos aspectos son de suma importancia para entender y saber reaccionar a los requisitos que demanda el mundo laboral. Otro aspecto que debe enfocar nuestra atención es el desajuste detectado entre la formación académica recibida en las universidades y los requisitos que demandan las empresas para acceder a los puestos de trabajo. La implementación del EEES ha dado lugar a un nuevo paradigma educativo. El pilar fundamental en dicho paradigma son las competencias, por ello, en torno a ellas se debe de organizar, planificar y evaluar el aprendizaje.

En España se está trabajando en la mejora de las competencias que se necesitan a lo largo de la vida laboral y la aportación de la universidad en su adquisición. La ANECA, según la legislación española, es la principal entidad responsable de evaluar la conveniencia y la adecuación de los títulos en función de indicadores relacionados con la inserción laboral y con las competencias que se adquirieren a lo largo de su desarrollo en el Programa AUDIT. Las universidades españolas están implementando estudios de egresados para introducir elementos de calidad en los sistemas de evaluación. Por ende, se creó el Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios (OEEU) en el año 2012. Desde su creación, se estableció que el objetivo principal del OEEU debía ser una encuesta para evaluar la empleabilidad de los universitarios, denominada Barómetro de Empleabilidad y Empleo Universitarios, para ello, un consejo de expertos integrado por investigadores de diferentes disciplinas académicas y técnicos especializados en la evaluación de la inserción laboral y la empleabilidad de los universitarios, trabajaron para seleccionar la información que debía recogerse. Paralelamente, se seleccionaron y analizaron en profundidad casos de buenas prácticas de distintas universidades y servicios de empleo. Las fuentes de información que se utilizaron principalmente fueron dos: los registros administrativos de las universidades y un cuestionario para los egresados. Para explicar la empleabilidad y el empleo de los universitarios en España se presentarán algunos resultados del observatorio.

Primeros resultados

En 2015 se publicaron los primeros resultados del Barómetro de Empleabilidad y Empleo Universitarios. La muestra la conformaban los titulados en universidades españolas que finalizaron sus estudios de posgrado, grado, ingeniería, ingeniería técnica, arquitectura y arquitectura técnica.

Participaron 46 universidades españolas, incluyendo tanto públicas como privadas, y con distintas modalidades de enseñanza (presenciales, semipresenciales y a distancia) y cinco ramas de conocimiento (artes y humanidades, ciencias, ciencias de la salud, ingeniería y arquitectura y ciencias sociales y jurídicas).

En el primer informe de esta edición del barómetro, se describen los principales resultados en relación con diez temas especialmente relevantes para las universidades, las empresas y el empleo, ya que permiten valorar la influencia de los planes de estudios en la empleabilidad de los estudiantes y tomar decisiones más acertadas sobre las políticas públicas que pueden favorecer la inserción y la trayectoria laboral de los mismos. A continuación, se presentará una descripción de las categorías y los aspectos analizados en cada una de ellas:

1. Ajuste estudios-empleo: sobrecualificación, nivel de estudios adecuado para el puesto, relación de los contenidos de la titulación con las tareas del puesto.
2. Satisfacción con el empleo: funciones y tareas, ambiente laboral, empresa y organización, desarrollo profesional y salario.
3. Factores de contratación: requisitos para optar al puesto y factores que fueron clave para obtenerlo, posesión de una titulación universitaria cualquiera, posesión de una titulación universitaria específica, experiencia laboral previa, idiomas, competencias genéricas, competencias específicas de la titulación o la profesión, dominio de las TIC y expediente académico.
4. Métodos de búsqueda de empleo: métodos utilizados y efectividad de los mismos, contactos personales, portales de empleo, “autopresentación” y contacto directo, servicios públicos de empleo, webs corporativas, redes sociales, servicios universitarios de empleo, empresas de trabajo temporal, empresas de selección de personal (reclutamiento), anuncios de prensa, colegios profesionales, sindicatos y asociaciones de exalumnos.
5. Criterios para seleccionar un empleo: salario/ingresos, relación con los estudios, ubicación geográfica, circunstancias personales y conciliación y prestigio del empleador, actividad o puesto.
6. Satisfacción con los estudios: repetición de la opción formativa escogida, misma carrera en la misma universidad, misma carrera en otra universidad, otra carrera en la misma universidad, otra carrera en otra universidad y no haría estudios universitarios.

7. Satisfacción con aspectos generales de los estudios: satisfacción general con diversos aspectos profesorado, contenidos de la titulación, formación recibida, metodologías educativas y servicios de apoyo al estudiante.
8. Metodologías educativas: teorías, conceptos y paradigmas, conocimientos prácticos y metodológicos, clases magistrales, asistencia a clases, trabajos escritos, proyectos o problemas, trabajos en grupo, prácticas en empresas o instituciones, exposiciones orales y proyectos de investigación.
9. Lenguas extranjeras: comprensión, conversación y escritura; inglés, francés, alemán, chino, italiano y portugués.
10. Habilidades y actitudes para la búsqueda de empleo: capacidad o disposición propia y papel de la universidad, organización de un plan de búsqueda, encuentro de ofertas laborales, conocimiento de las oportunidades del mercado laboral, conocimiento de las debilidades y fortalezas propias, acceso a referencias, realización de entrevistas, elaboración de un CV y utilización de redes sociales.

Para concluir, la universidad siempre ha sido criticada por estar disociada del mercado laboral y del mundo empresarial (Martínez Martín, 2002; Jiménez Vivas, 2009). Actualmente se están realizando un esfuerzo para que las universidades se adapten a las demandas de la sociedad multicultural y global y del mundo cambiante en el que vivimos (Bricall y Brunett 2000; Bozú y Canto, 2009; Jiménez Vivas, 2009).

Los docentes universitarios han de promover el desarrollo de competencias que garanticen un desempeño profesional satisfactorio y deben propiciar situaciones de aprendizaje y ayudar para adquirir, incrementar y mejorar las competencias del alumnado.

Por ello, es prioritario identificar las competencias más importantes para cada ámbito profesional y fomentarlas especialmente a lo largo de los estudios universitarios con el objetivo final de la empleabilidad de nuestros egresados por parte de los empleadores.

2.4. Recapitulando

Los alumnos egresados de los centros de educación superior buscan una inserción efectiva en el ámbito laboral que les rentabilice el esfuerzo tras la inversión de recursos humanos y materiales que les ha supuesto su periodo de formación al más alto nivel. Independientemente del grado de satisfacción personal y reconocimiento social, la inserción laboral se convierte en un medio objetivo para evaluar la efectividad de su formación, ya que, al ser contrastada la capacitación del sujeto con la realidad social objetiva, se hace patente si su esfuerzo preparatorio ha esta-

do justificado, y, por tanto, si, en cierta medida, la existencia de dichos centros ha tenido razón de ser.

Los centros docentes de grado superior, como parte de la educación superior, requieren una continua revisión y actualización en sus contenidos y métodos de enseñanza para que estos se adapten a una realidad social y laboral cambiante, así como a las nuevas formas de investigación y producción globalizadas. La atención a las nuevas formas de investigación, producción y desarrollo hace inevitable la implementación, en los programas educativos superiores, de las novedades en áreas de investigación, foros de debate y comunicación del conocimiento, que hagan posible una posterior y efectiva inserción laboral.

Las empresas e instituciones empleadoras conscientes, como nadie, de que la demanda de personal cualificado viene dada por la situación social y económica de cada momento histórico concreto, dentro de sus respectivas áreas de productividad e innovación, deben priorizar el contacto con la universidad y otros centros de educación superior. Ayudar a prever las futuras necesidades, facilitando así la implementación de las nuevas capacitaciones que se harán necesarias a futuro es, en el fondo, una manera efectiva de mejorar su productividad.

La normativa vigente tanto interna (de los centros educativos e instituciones y de las empresas) como externa (recogidas tanto en la legislación estatal como en los acuerdos y recomendaciones de órganos internacionales) debe encauzar, facilitar y proteger la sinergia entre los distintos agentes sociales. Así se facilita, en un mundo internacional y plural, la estandarización y homologación de capacitaciones y, por consiguiente, la posibilidad de baremar la utilidad real de los centros en los que se ha adquirido dicha capacitación.

Un mundo cada vez más internacionalizado y plural, culturalmente hablando, precisa de una educación más versátil y adaptable a los cambios sociales, cada vez más acelerados, centrada en el sujeto y su capacidad de comprensión y adaptación a la realidad compleja que le rodea. Necesita unas empresas que inviertan, a futuro, mediante una constante comunicación de información y recursos con los centros educativos; mejorando constantemente la eficiencia de sus objetivos. Requiere de unas leyes que faciliten la conexión de intereses y eviten la imposición de intereses particulares sobre el bien común de toda la sociedad. Precisa, en definitiva, de unos sujetos preparados, actualizados y actualizables al mundo en el que se desarrollan.

3

Inserción laboral y seguimiento de egresados en el contexto internacional

*Verónica Guilarte
Pedro Jesús Ruiz-Montero
Francisco Javier Navarro
Antonia Navarro Rincón*

En el presente capítulo se aborda la problemática de la inserción laboral y el acceso al mercado laboral, enfocándose en aspectos relacionados con las competencias adquiridas y las demandas de la sociedad actual, así como en el perfil profesional desarrollado por parte de los egresados durante su formación y en la importancia de la necesidad de la transferencia educativa en la educación superior. En una segunda parte del capítulo, se presentan los principales estudios de inserción laboral llevados a cabo por las diferentes agencias de calidad españolas, justificando su necesidad y evolución a lo largo del tiempo, indicando sus principales objetivos y características metodológicas, y destacando sus resultados fundamentales. Finalmente, en la última parte del capítulo, se muestra una selección de los proyectos sobre titulados universitarios realizados por distintas universidades, ministerios, instituciones y organismos públicos, y se analizan sus principales características y conclusiones más relevantes. El alcance de este estudio permite divisar cuál es la realidad y el contexto profesional en el que interactúan los egresados, lo cual puede servir para orientar a los responsables universitarios en el diseño de los planes de formación con el objetivo de aunar aquellos aspectos demandados por el mercado laboral y la formación ofrecida por las instituciones de educación superior.

3.1. Inserción laboral y seguimiento de egresados

En los últimos años, la universidad y su contexto circundante se encuentran en un continuo cambio estructural, ideológico, metodológico y de adaptación a la necesidad y realidad de la sociedad del siglo XXI. La creación de nuevas titulaciones y

las adaptaciones de los currículos en las ya existentes se sustentan en las competencias profesionales (Carreras, 2005). Así pues, el aprendizaje de los estudiantes universitarios responde a objetivos, competencias adquiridas durante la carrera y criterios de evaluación específicos que tienen como fin asegurar la adquisición de nuevos conocimientos. Además, es preciso considerar que la planificación de la enseñanza, a veces, está influenciada por políticas de regulación, proyectos enfocados a la mejor gestión o diseños curriculares específicos.

Por consiguiente, la universidad debe atender a todos los aspectos citados anteriormente para consolidarse como una institución formativa que dé respuestas a estudiantes de cualquier índole, ya sea religiosa, cultural, de género o de pensamiento. Pues, el periodo universitario es crucial si se pretende entender la importancia del itinerario formativo del profesional superior (Arribas *et al.*, 2014).

El cómo han calado las competencias adquiridas durante la etapa universitaria en el estudiantado y en los egresados hay que analizarlo de forma profunda, sistematizada y continuada para poder valorar y mejorar tanto la calidad de la formación académica como la futura posibilidad de trabajo (Marzo *et al.*, 2006).

Es preciso señalar que la educación superior también se ha adaptado a nuevos conocimientos con el único fin de favorecer una transferencia positiva hacia el ámbito profesional (Salmerón, 2013). Para ello, el docente universitario se ha involucrado concienzudamente en el diseño y la puesta en práctica de actividades que propician la autonomía y la participación activa del alumnado a la hora de innovar (Mérida, 2013).

Por otra parte, se apuesta por el uso de metodologías que tiendan a buscar una relación entre teoría y práctica en etapas de formación universitaria, a ser posible desde fases iniciales, al resultar favorecedoras de un mayor desarrollo de competencias relacionadas con el ámbito profesional (Pérez y Vila, 2013). El motivo no es otro que el desarrollo de competencias y contenidos relacionados con el futuro puesto de trabajo y la capacidad de innovación de los propios aprendices.

En el ámbito de la internacionalización, cabe señalar que, según Peluffo (2013), los procesos de formación y de movilidad de estudiantes, en tanto que futuros profesionales, han de considerar la heterogeneidad de los sistemas de la educación superior y la segmentación del mercado laboral. Igualmente, se destaca la relevancia que el prácticum y las prácticas profesionales tienen durante el periodo de estudio de los universitarios.

3.1.1. Inserción laboral en educación superior

A la hora de diseñar cualquier grado universitario y título de posgrado e, incluso, doctorado, una de las principales preocupaciones que siempre suele encontrarse consiste en determinar la salida laboral del alumnado y su inserción laboral

(González y Martínez, 2016). Ejemplos de ello se encuentran en los observatorios de empleabilidad de egresados universitarios (Michavila *et al.*, 2016) o en las mismas indicaciones, orientaciones e informes elaborados a nivel nacional por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Es fácil identificar el interés y la preocupación por la inserción laboral en el ámbito universitario cuando se observan las memorias de verificación de los títulos de grado nacionales, así como la capacidad que cada título tiene para formar adecuadamente a su alumnado durante los años de estudio y responder a las demandas de un mercado cada vez más heterogéneo (Ruiz-Corbella *et al.*, 2018).

Sin embargo, llegado el momento de salir fuera y encontrarse con la realidad profesional, diferentes factores de tipo económico, social, de formación o de personalidad van a afectar de cara a la empleabilidad y a la manera de afrontar el primer puesto de trabajo. Por consiguiente, los egresados han de tener la capacidad y las competencias suficientes para identificar dichos factores y poder usarlos a su favor para desarrollar las actitudes necesarias respecto al mundo laboral (McQuaid y Lindsay, 2005).

La inserción laboral se entiende como el acceso al mercado laboral, al mundo del trabajo, consiguiendo un empleo (Romero y Núñez, 2014). En la misma línea, Rodríguez (2013) lo entiende como un proceso de incorporación a la actividad económica que debe de ser constante en la ocupación obtenida. Mientras que la empleabilidad se puede considerar como la oportunidad que toda persona tiene de ingresar y permanecer en el mercado laboral (García-Blanco y Cárdenas-Sempértegui, 2018). La principal diferencia entre ambos términos radica en que la inserción se produce durante el proceso, siendo a veces complejo y desalentador para el alumnado egresado debido a las expectativas que se tienen; mientras que la empleabilidad hace referencia a cuando ya se ejerce una actividad laboral, aunque esta pueda o no cumplir las expectativas citadas anteriormente.

A nivel nacional e internacional hay estudios que recogen las inquietudes de los universitarios respecto a estos conceptos (García-Blanco y Cárdenas-Sempértegui, 2018), como el proyecto Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento (PROFLEX), en el que participaron 50 universidades de más de diez países latinoamericanos y del Caribe en 2006. El objetivo principal fue conocer las experiencias y las competencias adquiridas por el alumnado egresado durante su desempeño profesional. En España, el Instituto Nacional de Estadística (INE) realizó en 2014 una Encuesta de Inserción Laboral de los Titulados Universitarios sobre la situación laboral y el acceso al mercado de trabajo de los titulados entre 2009 y 2010. Los resultados obtenidos se encaminaron hacia variables y aspectos relacionados con el medio geográfico y el perfil universitario de los egresados, el tipo de educación y aprendizaje recibido, o la adecuación del tipo de trabajo en función del perfil de los estudios realizados. Un tercer estudio, destacado por García-Blanco y Cárdenas-Sempértegui (2018), es el Primer Informe de Resultados del Barómetro de Empleabilidad y Empleo de los Universitarios Españoles

(OEEU), de Michavila *et al.* (2016). Este estudio fue enfocado hacia el análisis y el tipo de empleabilidad de los egresados a finales de la década del 2000, teniendo en cuenta diversos factores fundamentales como la trayectoria laboral, la situación laboral actual, los métodos de búsqueda de empleo, los criterios para la elección de un empleo, etc. Participaron en el mismo 45 universidades españolas, tanto públicas como privadas. Como conclusión, el estudio de Michavila *et al.* recomienda que las universidades tengan un contacto directo con los empleadores para que la inserción laboral de egresados sea adecuada, al igual que las prácticas externas realizadas durante la carrera.

Teniendo en cuenta los estudios contemplados y los conceptos de inserción laboral y empleabilidad, se hace necesaria una transferencia del aprendizaje enfocado hacia el mundo laboral (Cano, 2016) y con unos principios bien definidos, tales como:

1. Asimilar los contenidos y las tareas llevadas cabo durante la etapa de estudiante para que las condiciones sean lo más parecidas posible a la situación real laboral, recomendándose sesiones prácticas frecuentes y de calidad.
2. Asignar más tiempo de práctica durante los estudios a través de actividades específicas, y así poder tener más posibilidades de una mayor transferencia hacia la futura actividad laboral.
3. Diversificar la tipología de las actividades y las situaciones de prácticas con el fin de que el alumnado adquiera destrezas suficientes de cara a su futuro laboral.
4. Garantizar la adquisición de conocimientos y el grado de comprensión por parte del estudiante con el fin de conseguir una transferencia lo más positiva posible.

3.1.2. Desarrollo profesional de egresados

Es necesario reflexionar sobre el perfil profesional de los egresados universitarios demandado por el mercado laboral actual, tanto a nivel local como nacional e internacional. Los estudiantes suelen tener grandes aspiraciones laborales durante sus estudios, y son conscientes de que deben ofrecer al mercado elevados conocimientos en el área profesional en que quieran especializarse. El motivo no es otro que el de obtener una profesión altamente cualificada y bien remunerada económicamente. Sin embargo, esto no suele ser siempre correspondido por el lado de la parte contratante.

Las universidades forman profesionalmente a su estudiantado con el objetivo de responder a las necesidades sociales del lugar donde se encuentran, y de satisfacer la singularidad y la especificidad del sector empresarial demandante en

un contexto concreto. Pero, para ello, la capacidad de adaptación de los futuros egresados universitarios a las exigencias del mercado también juega un papel fundamental. Si ambas partes (demandante de empleo y empresa) responden eficazmente, las expectativas estarán más cerca de verse cumplidas.

Según Balseiro-Almario *et al.* (2012), el desarrollo profesional del egresado se entiende como el resultado de la carrera estudiada y los aspectos que favorecen la consecución de objetivos dentro de una organización o empresa; contempla, además, el crecimiento personal y laboral en una empresa o sector determinado. Es necesario que el desarrollo profesional del egresado sea continuo a lo largo de la vida. Esto proporcionará una actualización permanente del trabajador de cara a su puesto de trabajo, y, por ende, una mejora de la empresa o del puesto laboral que desempeñe. La formación se puede realizar para responder a las necesidades profesionales o también personales (mejoras en habilidades sociales hacia los compañeros u otras personas, o en la capacidad de resolver situaciones problemáticas, entre otras).

Según los anteriores autores, el desarrollo profesional del egresado se puede dividir en diversos modelos, tales como: el *modelo de ciclo de vida*, donde los trabajadores son los responsables de su propia formación y pasan por etapas diversas; el *modelo de organización*, que implica la adquisición de cualidades específicas que faciliten al trabajador desempeñar tareas concretas; y el *modelo de patrón de dirección*, donde los trabajadores deciden cómo avanzar en sus puestos de trabajo.

Para conocer más profundamente la situación laboral de los egresados en el mundo laboral y su posterior desarrollo profesional, se deben realizar estudios periódicos. Las características de los que se lleven a cabo con egresados han de cumplir una serie de premisas:

- Conocer la muestra que se pretende estudiar, ya sea en cuanto al área de estudio, al número de egresados que parten hacia el mercado laboral, al nivel de interacción social, etc.
- Utilizar siempre datos procedentes de fuentes fiables y, a ser posible, de instituciones públicas, administración o empresas fiables.
- Determinar qué aspectos de la inserción laboral son los más fidedignos de cara a analizar, ya sean porcentajes de finalización de estudios, colocación de egresados, desempleo, etc.

Otros estudios pueden tener como punto de análisis las diferentes categorías que caracterizan la inserción laboral de egresados: salario (alto, medio o bajo), categoría laboral o estatus (altamente cualificados, medio y bajo cualificados), antigüedad (en rangos de lustros o décadas) y perfil profesional (investigación, sector público, empresa privada, autónomo, etc.).

Un estudio realizado en 2012 por los citados autores, Balseiro-Almario *et al.*, se llevó a cabo con egresados universitarios mexicanos de la rama de enfermería, siguiendo los anteriores parámetros (figura 3.1), y permitió constatar que las inquietudes de estos no distaban mucho de las halladas en otros países.

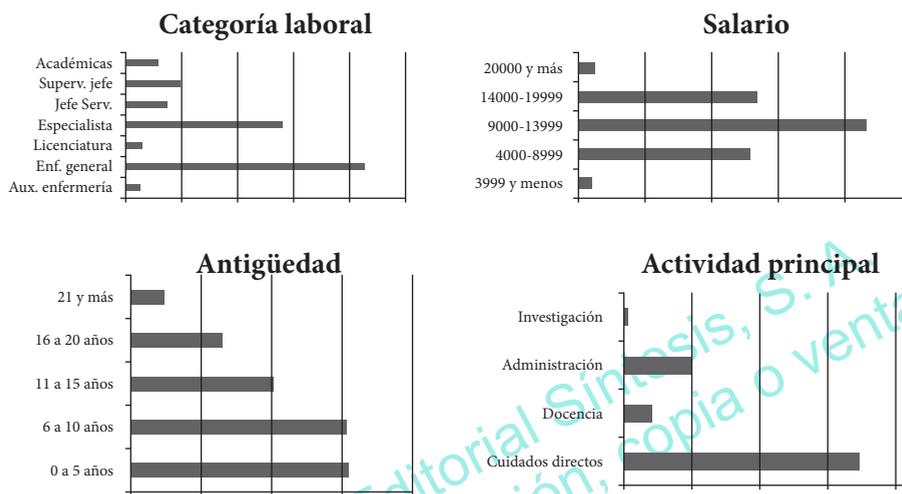


FIGURA 3.1. Características de la inserción laboral de egresados universitarios mexicanos.
Fuente: Balseiro-Almario *et al.*, 2012, p. 20.

En el contexto español y según el estudio de la Fundación Conocimiento y Desarrollo (CYD), publicado en 2019, algunos rasgos que se han de destacar respecto a egresados son:

- Una tasa de paro cercana al 9 %, siendo esta superior a la media de los países europeos. Si el rango de edad se estrecha a la franja entre 25-29 años, la tasa oscila el 15 %.
- Una tasa de egresados jóvenes y adultos con estudios universitarios mayor del 42 %, lo cual resulta claramente superior a la oferta actual nacional, según el mismo estudio.

Se deduce, entonces, que la generación de egresados es más alta que la oferta por la parte del tejido empresarial. Ramos (2017) destaca que el 30 % de los mismos no encuentra un puesto de trabajo acorde a su cualificación o estudios, lo que genera una elevada tasa de desempleados sobrecualificados. Por lo tanto, las universidades juegan un importante papel en el desarrollo profesional de los

egresados, razón por la cual, en los últimos años, se insta a las instituciones superiores europeas a ser flexibles y a adaptar las carreras a las nuevas demandas del sector profesional y a las necesidades sociales actuales.

3.1.3. Importancia de la transferencia educativa en educación superior

La relación entre el profesor y el alumno es la vía de transferencia educativa más directa que se contempla en un contexto de enseñanza-aprendizaje. El profesor adquiere un rol importante en los procesos socioafectivos, culturales y académicos del alumnado, con una responsabilidad ética en la transmisión de cualquier tipo de información y aprendizaje. Sin embargo, la formación del docente puede influenciar negativamente la transferencia educativa del alumnado si la formación, el compromiso y la experiencia de este no son los adecuados (Ramírez, 2011). Esto hace ver la importancia de estudiar el tipo de transferencia que se lleva a cabo en las aulas y cómo impacta la formación de la universidad en las preocupaciones de la sociedad y las necesidades que demanda.

La formación del profesorado universitario es entendida normalmente como un desarrollo profesional que tiene como objetivo la efectiva transmisión educativa en el estudiantado. Las mejoras de las habilidades y las actitudes docentes o el correcto desempeño de la enseñanza son las metas que debe conseguir cualquier docente, tanto en el momento actual, o en el que imparte docencia, como en el futuro (Vaillant y Marcelo, 2015). Por consiguiente, toda finalidad propuesta por el docente se orienta a contribuir a una enseñanza útil y efectiva, determinada por los efectos resultantes del aprendizaje del alumnado (Darling-Hammond, 2012).

La transferencia educativa se fundamenta básicamente en la transferencia del aprendizaje, aplicando una situación conocida de un conocimiento concreto a otra distinta (Kelly, 1982). Igualmente, la transferencia ayuda a establecer aprendizajes previos y a construir los nuevos. De cara al profesorado y a la repercusión que pueda provocar en el alumnado, la práctica docente ha de ser ajustada a la realidad y tratar de responder a las demandas laborales de los futuros egresados.

Según Ornelas *et al.* (2016), el concepto de transferencia en el plano del aprendizaje tiene cuatro vertientes: la primera, como uso del aprendizaje en un contexto diferente al habitual; la segunda pretende destacar la influencia de aprendizajes previos como necesidad para los futuros; la tercera vertiente es la aplicación, en una labor o trabajo, de una experiencia de formación llevada a cabo; y, finalmente, la cuarta se refiere a las transformaciones que ocurren en las personas a la hora de participar en programas formativos.

Estas vertientes se pondrán en práctica cuando los aprendizajes se materialicen en un contexto de trabajo claro y con una duración que provoque, al menos, un efecto mínimo (Baldwin y Ford, 1988).

Entre los diversos factores que se han de tener en cuenta en relación con la transferencia, se destacan los relativos a la formación del profesorado (cuadro 3.1).

CUADRO 3.1. *Factores relativos a la transferencia, según el modelo aplicado a la formación del profesorado*

<i>Diseño</i>	<i>Características de los estudiantes</i>	<i>Ambiente de trabajo</i>
Diseño de la intervención mediante análisis de necesidades, objetivos de aprendizaje, recursos tecnológicos, etc.	Autoeficientes, motivados, experiencia, personalidad, afán por aprender más, desarrollo cognitivo continuo...	Apoyo, empatía, clima de transferencia y control, posibilidad para aplicar lo aprendido, etc.

Fuente: De Rijdt, Stes, Van der Vleuten y Dochy, 2013, citado en Cano, 2016.

La lista de factores que se han de tener en cuenta a la hora de profundizar sobre la transferencia educativa en educación superior puede ser muy extensa. Esto se suele multiplicar en función del perfil estudiado, ya sea en el alumnado, profesorado, contexto próximo a los anteriores, situación socioeconómica actual, etc. En el estudio llevado a cabo por Feixas *et al.* (2013), donde se analiza la transferencia de la formación en educación superior desde la perspectiva del profesorado, los factores de transferencia se centran en el perfil de género, la edad, la experiencia, el área de conocimiento, el tiempo dedicado a la formación propia o los tipos de competencias abordadas. De estas variables se obtienen como resultados más destacados que las mujeres reciben más apoyo que los hombres cuando se habla de transferir; los profesores con más antigüedad de experiencia piensan que sus universidades están más preparadas para el cambio que los profesores recién incorporados a la carrera docente universitaria; y que las competencias abordadas en actividades formativas promueven competencias más integradas en el currículo de las asignaturas a lo largo de un curso escolar.

Sin embargo, el sistema universitario actual (y, especialmente, el español) debe trabajar en diferentes desafíos y debilidades con el fin de mejorar el desarrollo de la transferencia de conocimientos y, por ende, la captación de talento (Sanz, 2019). Los desafíos más importantes citados por este autor, y que pueden influenciar la transferencia educativa en educación superior, van desde la flexibilización del marco legislativo universitario hasta el trabajo profundo por un progreso social e inclusivo. La legislación universitaria tendría que flexibilizarse y permitir más autonomía a las universidades para que no exista una homogeneización entre todas ellas. Además, la verticalidad de las políticas universitarias, a veces, es estanca en las diferentes administraciones, y debe facilitar la evaluación, la financiación o la gestión de recursos. No hay que olvidar el fomento del trabajo conjunto entre instituciones de educación superior; y que estas tengan, en la profesionalización

y especialización, su meta. Finalmente, otros aspectos que se recogen entre los desafíos son el desarrollo de una especialización por universidad para potenciar el empleo y responder a las demandas sociales; la mejora del perfil docente, y que este sea altamente cualificado; y la atracción y retención de talento para potenciar diferentes campos, como el docente, el investigador o el emprendedor.

Toda transferencia educativa no podría entenderse en la actualidad sin un uso correcto y necesario de las nuevas tecnologías, un óptimo campo de innovación y una sociedad digital adaptada a las necesidades y los objetivos de las universidades (López, 2017). Hace ya bastante que los medios tecnológicos llegaron al contexto educativo para quedarse, y cada vez se cambia más rápidamente el modo en el que la educación y la huella tecnológica avanzan de la mano. Por ello, la universidad debe de adaptarse eficazmente a las demandas que las nuevas tecnologías imponen día a día, y permitir ese cambio al profesorado. Esta es la única forma de que la calidad de la enseñanza dentro del aula provoque mejoras en el proceso de aprendizaje, aumentando la atención y la motivación por parte del alumnado, a la vez que la calidad del profesorado, gracias a actividades diferentes y prácticas innovadoras (Selwyn, 2016; López, 2017). Otro factor importante que se ha de tener en cuenta es la interacción profesor-alumno. Con el uso de las nuevas tecnologías, el *feedback* es continuo y el seguimiento del alumno por parte del profesor es personalizado, contribuyendo así a una transferencia educativa continua. Por consiguiente, la actualización digital en el contexto universitario debe estar a la vanguardia global para que la transferencia educativa sea una realidad y no solo una mera intención sin objetivo alguno.

3.2. Estudios de inserción laboral de diferentes agencias de calidad

Cada día es más frecuente encontrar artículos de opinión, trabajos científicos y libros más o menos especializados sobre los sistemas de educación superior y de qué manera propician la integración de sus estudiantes en el mercado laboral.

Muy en particular en España, a partir de la década del 2000, comenzaron a publicarse abundantes estudios sobre la interrelación entre universidad y mercado de trabajo, no solo promovidos por los centros educativos o por organismos oficiales, como agencias de evaluación, sino también por toda la comunidad científica y la opinión pública general.

3.2.1. La necesidad de los estudios de inserción laboral

Cualquier observador puede comprobar que en distintos niveles de la sociedad española se ha extendido la opinión de que la universidad y el mundo del trabajo se han estado dando la espalda durante muchos años, negándose a una colaboración beneficiosa para todos. Según esta sensación generalizada, la universidad española

seguiría atada a un sistema de funcionamiento con unos contenidos y unas capacidades que no evolucionan a la misma velocidad que la sociedad, lo que provoca desajustes y distorsiones que, en última instancia, perjudican a los protagonistas: tanto a los egresados, con enormes dificultades de inserción laboral, como a las propias empresas, que no consiguen completar sus objetivos de capital humano.

Esta aparente quiebra entre el mundo de la formación y la sociedad del trabajo ya era una evidencia desde finales del siglo xx, pero, sin embargo, ha sido necesario el estallido de la crisis económica del 2008 para que la cuestión mostrara toda su gravedad. A partir de ese año, el paro creció en toda la Unión Europea y en España se cebó especialmente con la juventud. Fue entonces cuando se hizo evidente la dificultad que tenían los egresados españoles para adecuarse al mercado de trabajo, realidad que sigue siendo manifiesta, aun cuando dicha crisis ya se tiene por superada¹. La realidad dramática de unos años difíciles ha hecho cambiar muchas conciencias y, desde las instituciones públicas y privadas, se ha lanzado una carrera para recuperar el tiempo perdido.

Poco antes de que estallara la crisis económica, los países de la Unión Europea habían puesto en marcha el denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Con la famosa Declaración de Bolonia de 1999, se pretendía llevar al ámbito de la educación superior el mercado común de bienes y servicios que tanto éxito y bienestar había generado a los europeos. Desde ese momento, la Unión Europea tuvo claro que un aspecto fundamental de su política futura tenía que ser la integración de sus estudiantes universitarios en el mercado laboral.

En todos los grandes enunciados que marcaron el devenir del Plan Bolonia, la cuestión de la inserción laboral estuvo siempre presente. Para ello se crearon nuevos conceptos como empleabilidad (los conocimientos, competencias y cualidades personales que favorecen la contratación), aprendizaje a lo largo de la vida, sociedad del conocimiento, etc., que formarán parte de las habilidades y las competencias que ha de adquirir el universitario europeo. Especialmente interesante fue la popularización del término *economía del conocimiento*, como modelo que se ha de implementar en las sociedades avanzadas. Con este concepto se buscaba impulsar un nuevo sistema económico cimentado en el saber, en la permanente renovación y aplicación de los avances tecnológicos, sociales y culturales: una economía siempre innovadora que apostase por la permanente renovación. Y para ello era necesario contar con personal altamente cualificado, salido de las universidades europeas. El éxito, pues, de las empresas estaría sobre todo en la capacidad de producir y utilizar el conocimiento.

Sin embargo, mientras estos principios de renovación y modernización se consolidaban en el mundo de intelectuales y expertos, la sociedad parecía evolucionar en otra dirección, especialmente en España. En el mercado laboral español, el paro

¹ Según datos INE, el paro juvenil en España llegó a alcanzar en el primer trimestre de 2013 el 56,9 % de los menores de 25 años. En el último trimestre de 2019 este paro se había reducido al 30 %, lo que sigue siendo una cifra muy alta.

ha sido siempre una cuestión de la juventud, pues es en estas edades tempranas donde se concentran las mayores tasas de desempleo. De este drama social no quedaron excluidos los que han realizado estudios universitarios, que también sufrieron dolorosamente las secuelas de la crisis económica. Hasta tales niveles llegó la situación, que durante años se llegó a afirmar que la universidad era una gran fábrica de parados. Para solucionar este problema, desde comienzos de la década de 2000, empezaron a abundar de modo progresivo los estudios sobre inserción en el mercado laboral de los titulados universitarios, en un intento de hallar soluciones ante un problema claramente grave.

3.2.2. Evolución de los estudios de inserción laboral

El primer estudio realmente serio de inserción laboral de los titulados españoles lo realizó la ANECA en el año 2008 y marcó tendencia para todos los posteriores. Antes de ese momento, solo existían estudios muy parciales, realizados en su mayoría por las propias universidades dentro de sus planes de calidad. La implementación del Plan Bolonia exigía a los centros académicos profundizar en uno de los criterios de calidad fundamentales: el seguimiento de sus titulados más allá de las aulas, hasta completar su inserción laboral. Como puede comprenderse, estos estudios eran muy parciales y limitados al ámbito de la propia universidad; por lo tanto, no extrapolables al conjunto del sistema educativo. Algunas comunidades autónomas llegaron a realizar estudios de egresados de las universidades de su territorio, con información más amplia y global.

También surgieron en estos primeros años del siglo XXI estudios más amplios, de tipo estadístico, como los realizados por el INE, que, si bien eran más globales para el conjunto del territorio español, contenían un conjunto frío de datos y estadísticas que ignoraban en la mayor parte de los casos los graves problemas de inserción y empleabilidad. Por supuesto, en estos años también aparecieron estudios científicos promovidos por expertos, intentando aprovechar los datos ofrecidos por las instituciones públicas. Casi todos estos trabajos tenían dos graves problemas: por un lado, la abundancia de datos e información desbordaba la capacidad de análisis, que en muchos casos quedaba reducido a la mera secuencia estadística; por otro, la metodología empleada era muy diversa, sobre todo en lo referente a los instrumentos de recogida de información y las variables que se debían analizar.

Esta diversidad de planteamientos quedó buenamente solventada con la publicación en 2009 del trabajo titulado *Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España. Factores de facilitación y obstaculización* (ANECA, 2009). Dicho trabajo había tenido un precedente en 2004 cuando la ANECA publicó su encuesta de inserción laboral que analizaba 140 titulaciones de 29 universidades. Así se dieron los primeros pasos para una integración metodológica de este tipo de estudios.

La gran novedad del estudio de la ANECA de 2009 fue la metodología empleada. No se trataba en particular de un estudio cuantitativo o estadístico, con fríos datos sobre contratación, desempleo, salarios, etc., sino de una indagación sobre la experiencia, las estrategias y las impresiones de los titulados españoles a la hora de salir al mercado laboral. Para su confección se crearon siete grupos de trabajos, situados en otras tantas ciudades españolas, con egresados que compartían la experiencia de su inserción laboral. Estos grupos se reunían una sola vez, durante 120 minutos, con un plan de trabajo, compartiendo opiniones y vivencias que luego se clasificaban y sintetizaban.

Gracias a estas sesiones de trabajo, el estudio alcanzó dos conclusiones muy significativas. En primer lugar, se evidenciaron serias dificultades a la hora de la inserción laboral, que mostraban la brecha entre la universidad y la empresa: por la exigencia de muchas de ellas de requerir una experiencia laboral previa, que muchos universitarios no tienen; por la elevada edad con la que se concluyen los estudios; y por el desconocimiento general del mundo laboral. En segundo lugar, los egresados que participaron en los grupos de debate mostraron una valoración negativa de la formación recibida, que consideran poco útil para una inserción laboral rápida.

Aparte del interesante análisis y de las conclusiones a las que llega el estudio de la ANECA, este trabajo estableció, como línea metodológica que se ha de seguir, la encuesta de respuesta abierta, para que los egresados pudieran expresar sus experiencias y estrategias en la búsqueda de trabajo. En torno a cuatro grandes temas globales, se buscaba identificar los momentos cruciales de toda inserción laboral: la finalización de los estudios, la búsqueda del trabajo, la contratación laboral y, por último, la concepción del trabajo una vez integrado en la empresa.

La senda de la ANECA ha sido seguida por las distintas agencias de evaluación autonómicas que existen en España. Estas se fueron creando a lo largo de las dos últimas décadas a requerimiento de los controles de calidad universitaria que exige el EEES. A día de hoy existen en España diez, de las cuales solo tres hacen públicos regularmente estudios de inserción laboral de los egresados de su entorno. Se trata de la Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón (ACPUA), la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU) y la Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia (ACSUG).

A nivel nacional, son fundamentalmente dos las herramientas estadísticas de las que se dispone, que complementan los estudios de las agencias de evaluación. Por una parte, el estudio *Inserción laboral de los egresados universitarios. La perspectiva de la afiliación a la Seguridad Social*, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) en colaboración con la Conferencia de Consejos Sociales de las Universidades Públicas Españolas, en el que se cruzan los datos del Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU) con los datos de afiliación a la Seguridad Social de los egresados del curso 2009-2010 a los que se sigue hasta 2014. Esto proporciona un banco de datos objetivo y de considerable am-

plitud, pero que resulta insuficiente al no recurrir al modelo mucho más versátil del cuestionario. En segundo lugar, hay que mencionar la Encuesta de inserción laboral de graduados universitarios, realizada por el INE, en la que se recurre a la metodología del cuestionario en relación con los egresados del curso 2009-2010.

3.2.3. Objetivos y metodología empleados por las agencias de evaluación

No todas las agencias de evaluación de la calidad autonómicas cuentan con estudios de inserción laboral de los estudiantes universitarios que han concluido los estudios en el territorio de sus competencias. Realmente son solo dos las agencias que cuentan con estudios periódicos de sus egresados universitarios: la agencia catalana AQU, que los realiza cada tres años, y la gallega ACSUG, que los hace anuales. Solo estas dos cuentan con secuencias históricas que permiten comprobar la evolución de sus egresados en una tarea tan importante. Recientemente, en 2017, se ha incorporado la agencia aragonesa ACPUA, con una Encuesta sobre inserción laboral de egresados del Sistema Universitario de Aragón. Por lo tanto, en España existe un gran vacío de información sobre la dramática realidad de la inserción de los universitarios en el mercado laboral.

Las tres agencias que han publicado datos de inserción suelen operar con una metodología y unos objetivos muy similares. Las fuentes de información son los egresados de cada una de las promociones, a los que se suele consultar tres años después de haber concluido sus estudios. La encuesta es siempre telefónica, pues otras vías alternativas, como las consultas *online* se han mostrado ineficaces por la escasa participación de los consultados. A través del teléfono se consiguen resultados de participación más que notables: en torno al 60 % de los egresados de cada promoción.

Las preguntas que se realizan a los titulados se reúnen en tres grandes aspectos que marcan el itinerario del egresado a la hora de su inserción laboral: en primer lugar, la finalización de los estudios, que supone el momento de transición del mundo universitario al laboral; en segundo, la búsqueda de empleo y, en concreto, las estrategias que cada uno emprende con el objetivo de hallar trabajo, y por último, las condiciones laborales y las características del empleo obtenido.

Como se ha dicho, el primer gran apartado de preguntas que dirigen las agencias de evaluación a sus egresados versa sobre el instante en que concluyen sus estudios, momento este en el que se percibe una cierta angustia, desconocimiento o inexperiencia laboral. En este apartado se valora la edad a la que se concluyen los estudios, la titulación realizada, el manejo de idiomas, etc. Se busca saber cómo evalúa el egresado la formación o las habilidades adquiridas, la competencia del profesorado o si la formación fue más teórica que práctica, etc.

El segundo conjunto de preguntas se centra en las estrategias desarrolladas a la hora de buscar empleo. Es aquí, sin duda, donde las encuestas de las agencias

de evaluación inciden con un mayor número de preguntas. De este aspecto fundamental interesa saber tres cosas distintas. En primer lugar, la percepción del egresado sobre el marco laboral: la congruencia del perfil académico y la demanda, las competencias adquiridas, la precariedad del mercado laboral, las limitaciones geográficas y de desplazamiento, etc. El segundo aspecto son las estrategias o recursos empleados para encontrar trabajo: si se ha acudido a las relaciones sociales y familiares, el recurso del Instituto Nacional de Empleo (INEM), la realización de prácticas, el envío de currículos, etc. La tercera cuestión sobre la que indagan las agencias de evaluación es la de la adecuación de la formación recibida: el peso real del expediente o de las competencias adquiridas; si se ha necesitado alguna formación complementaria al acabar el grado; el manejo de idiomas, fruto de estancias en el extranjero; la formación de posgrado; etc.

Las encuestas suelen concluir con un tercer gran bloque relacionado con las condiciones laborales y las características del empleo adquirido. Interesa saber, por un lado, por qué opciones se inclinan los egresados a la hora de escoger un trabajo: si por la empresa privada, el sector público o el autoempleo. Y luego, en segundo lugar, se necesita también conocer las condiciones laborales (a tiempo parcial o a tiempo completo), el salario y la adecuación del puesto de trabajo al perfil del universitario, o, lo que lo mismo, qué estudios tienen una mejor inserción laboral que otros. Algunas encuestas no se olvidan de preguntar sobre el grado de satisfacción por la formación recibida en la universidad y por el desarrollo de todo el proceso de inserción laboral.

3.2.4. Resultados más significativos de las encuestas de inserción laboral

Las tres agencias de calidad que publican informes sobre la inserción laboral de egresados de sus respectivos territorios han coincidido en sendos estudios sobre la promoción que concluyó en 2013-2014. Estos egresados suponen una cohorte muy singular de alto valor técnico. Como es sabido, una de las exigencias para la implantación del llamado Plan Bolonia (1999) era que tenía que ser una realidad en toda la Unión Europea en el año 2010. En España, la mayor parte de las universidades iniciaron los planes de estudios basados en los créditos ECTS en el curso 2008-2009, y de modo masivo el 2009-2010, dentro de los plazos establecidos. Por ello, la promoción que concluyó el 2013-2014 fue la primera que, en su totalidad, estuvo compuesta por alumnos que habían estudiado en el nuevo sistema de grados de cuatro años de duración. Tanto la agencia de calidad catalana como la aragonesa y la gallega dedicaron especial atención a esos egresados a los tres años de graduarse, y, en 2017, elaboraron encuestas sobre su inserción laboral. La misma iniciativa fue recogida en 2019 por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (MCIU) que también elaboró, a nivel general, su

propia encuesta de inserción laboral de los egresados universitarios de esa misma promoción (MCIU, 2019). Por ello, resulta oportuno mostrar los resultados de estos estudios, hechos con la misma metodología y unos objetivos prácticamente idénticos.

La AQU se creó en 2003 a partir de un consorcio de agencias de calidad catalanas surgido el año 1996. Como todas estas agencias, busca asegurar la calidad de la docencia, la investigación y la innovación del sistema universitario de Cataluña y de los centros de educación superior. Como tarea más específica asume la elaboración de estudios sobre la inserción laboral de los egresados catalanes. Desde el año 2001, publica trienalmente (2001, 2005, 2008, 2011, 2014 y 2017) la encuesta conjunta de inserción laboral de egresados de todas las universidades catalanas para conocer, entre otras cuestiones, su grado de satisfacción con respecto a la formación recibida (Cassadesús y Comet, 2016).

La última encuesta realizada, la sexta de la serie, fue publicada en 2017, con una participación de egresados superior al 50 % del total. Las principales conclusiones son las siguientes:

1. Se recupera la ocupación de los titulados tras finalizar la crisis económica.
2. Se estancan las condiciones laborales (contratos, jornadas, etc.), excepto la retribución que se ha incrementado a la par, también, de la satisfacción de los graduados con su trabajo.
3. Aumenta la rapidez con la que se encuentra trabajo. La principal vía para ello es la de las relaciones sociales e internet.
4. Trabajar en el extranjero es una preocupación minoritaria, solo presente en el 3,6 % de los graduados.
5. Los grados del Plan Bolonia han supuesto una mejora en la adquisición de competencias, especialmente en idiomas, aunque sigue siendo una asignatura pendiente.
6. El periodo de formación se alarga a través de posgrados, másteres, doctorado y otros.

La ACPUA es la encargada de la evaluación oficial de la educación superior de la comunidad autónoma de Aragón. Creada el año 2005, tiene como objetivo promover la calidad del sistema universitario de Aragón, favoreciendo su relación con el mundo empresarial y del trabajo y del conjunto de la sociedad. Es miembro de pleno derecho de la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) desde 2016, y por ley puede prestar sus servicios de evaluación fuera de la comunidad autónoma de Aragón, así como en el ámbito del sector privado.

La ACPUA publicó el año 2018 una encuesta realizada el año anterior sobre los egresados del curso 2013-2014. A partir de una cohorte total de 2801 egresados, se consiguió, vía telefónica, 1651 respuestas, lo que supone el 58,9 % del total. Las principales conclusiones del estudio son:

1. La búsqueda de empleo se realiza mayoritariamente a través de las relaciones sociales.
2. Casi tres cuartas partes de los egresados encontraron trabajo en los 12 meses siguientes a concluir sus estudios.
3. Tres años más tarde de la graduación, el 84,5 % seguía manteniendo el empleo, mientras que solo el 6,9 % se hallaba en paro y el 8,6 % inactivos.
4. En cuanto a las condiciones laborales, el 45 % tiene un contrato temporal, el 36,6 % un contrato indefinido, mientras que el 6,3 % ha logrado el autoempleo.
5. Una amplísima mayoría de los egresados, el 76 %, se muestra satisfecha con los estudios realizados en la universidad y considera adecuados los conocimientos y competencias adquiridas.

La ACSUG se creó el año 2001 como un consorcio integrado por la Xunta de Galicia y las tres universidades gallegas, con plena independencia para poder desarrollar su objetivo. Este es fundamentalmente que el sistema universitario de Galicia alcance un gran prestigio y reconocimiento dentro del contexto universitario nacional, europeo e internacional.

Desde el mismo año de su constitución, 2001, la ACSUG ha realizado un seguimiento periódico de los titulados universitarios gallegos. En 2004 publicó un estudio sobre los licenciados de los cursos académicos 1996-1997 y 2000-2001. Posteriormente, continuó con un estudio sobre los titulados correspondientes a los periodos bianuales 2001-2003 (ACSUG, 2006) y 2003-2005 (ACSUG, 2008), para por último consolidar la secuencia anual de estos estudios desde el año 2008 hasta la actualidad.

Durante el mes de julio del año 2017, la ACSUG realizó su encuesta anual a los egresados de las universidades gallegas que habían acabado sus estudios el curso 2013-2014. La encuesta telefónica se realizó sobre una población de 8403 egresados y se consiguió la respuesta de 5132 titulados, lo que supone un 61,07 % de resultados, de una altísima representatividad. Con un cuestionario muy semejante a los realizados por la AQU y la ACPUA, se llegó a las siguientes conclusiones:

1. El universitario gallego concluyó en un 75 % la titulación escogida como primera opción. Un 58,4 % gozó de alguna bolsa de trabajo que le permitió adquirir experiencia laboral durante sus estudios.
2. El 75 % de los egresados buscó empleo relacionado con la titulación concluida y lo encontró el 72 % de los que lo buscaron.
3. La demora media en encontrar trabajo entre los egresados gallegos se sitúa en 10,4 meses.
4. El empleo se buscó ordinariamente a través de internet, presentando espontáneamente currículos y por medio de sus relaciones familiares y sociales.

5. En el momento de la encuesta, tres años después de la conclusión de los estudios, tenía trabajo casi el 80 % de los egresados.
6. El salario medio neto de los egresados es de 1231,02 €, desarrollando funciones de nivel universitario el 79,38 %.
7. El grado de satisfacción de los estudiantes gallegos con los estudios realizados es bastante alto, pues el 92,4 % manifiesta que si tuvieran que volver a comenzar acudirían de nuevo a la universidad.

Es evidente que, entre la encuesta de la ANECA de 2009 y las realizadas por las tres agencias de evaluación para sus territorios, existen unas diferencias más que notables. Mientras que los egresados consultados por la ANECA a comienzos de la crisis económica mostraban su pesimismo ante las crecientes dificultades por encontrar trabajo, los egresados consultados a lo largo de 2017 tenían una opinión muy distinta, en general más optimista y satisfactoria. Sin ocultar que todavía queda mucho camino por recorrer, es evidente que la situación económica de España ha mejorado mucho y, aunque el desempleo juvenil sigue siendo alarmante, el paro en la población universitaria ha caído a niveles del 8,8 % (BBVA, 2018), lo que se refleja en los resultados de las encuestas autonómicas. Es posible que en los próximos años, de seguir las cosas así, la inserción laboral de los egresados españoles no sea una grave cuestión social, sino un proceso normal y previsible.

3.3. Análisis de proyectos sobre titulados universitarios y su relación con el mercado laboral

Conseguir una educación de excelencia en la sociedad española conlleva la implantación de una cultura de superación y calidad en las universidades con el objetivo de formar a futuros profesionales adaptados a los retos y necesidades demandados por la sociedad actual (Campos, 2008). Un procedimiento para garantizar la calidad de las universidades es a través del seguimiento de sus titulados. Hoy en día, las universidades deben analizar minuciosamente la inserción de los egresados en el mercado laboral para mejorar su oferta de enseñanza y formación (Ramos *et al.*, 2006). Las condiciones económicas han cambiado considerablemente, y los nuevos esquemas laborales implican la existencia de una relación fuerte entre las habilidades formativas y profesionales.

Las universidades deben de asegurar capacidades y servicios que no finalicen con la obtención de un título universitario y permitan un aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida.

Una de las formas de medir el éxito de las universidades se basa en los resultados de sus estudiantes con respecto a su situación laboral y su compromiso social. Los estudios de seguimiento de los titulados constituyen una de las formas más

efectivas de realizar estas mediciones. Estos pueden enfocarse sobre distintos puntos y presentar objetivos diversos, tales como:

- Obtener indicadores de la calidad de la educación.
- Evaluar el nivel de satisfacción de los titulados con su formación.
- Conocer el nivel de inserción en el mercado laboral de los egresados.
- Satisfacer las necesidades de los empleadores.
- Diseñar programas *ad hoc* de capacitación, de posgrado y de educación continua.
- Evaluar la relación de la educación de los titulados con respecto a su trabajo profesional.

3.3.1. Estudios de referencia internacionales sobre titulados universitarios

En la actualidad, las instituciones de educación superior (IES), tanto europeas como latinoamericanas, expresan como fundamental la necesidad de contar con información sobre sus egresados y la formación y preparación recibida, además de mostrar un interés por conocer los nuevos requerimientos formativos dentro del concepto de “formación a lo largo de la vida” (Alberti *et al.*, 2013). Algunos ejemplos de los estudios realizados en la Unión Europea y América Latina se muestran a continuación.

A) Unión Europea

Los países europeos indican la necesidad de modificar sus sistemas educativos, ya que el mercado laboral exige de los graduados conocimientos, competencias y habilidades a nivel profesional, y al mismo tiempo, la capacidad para adaptarse a nuevos ámbitos profesionales, no necesariamente relacionados con su campo específico de estudio.

- *Proyecto REFLEX*

El proyecto El profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento: Nuevas exigencias en la Educación Superior en Europa, más conocido como REFLEX, es una iniciativa que forma parte del 6.º programa marco de la Unión Europea (ANECA, 2008, p. 5).

En el ámbito del proyecto REFLEX (Allen y Van der Velden, 2007), se recogió información de alrededor de 40 000 graduados en toda Europa. Este proyecto pretende dar respuesta a tres grandes cuestiones generales e interrelacionadas:

(1) ¿Qué competencias requieren los graduados en educación superior para integrarse en la sociedad del conocimiento?; (2) ¿Qué papel desempeñan las universidades en el desarrollo de dichas competencias?, y (3) ¿Cuál es el grado de consecución de las expectativas de los graduados con sus trabajos? y ¿de qué forma pueden resolverse los desajustes entre sus expectativas y las características de los mismos? Otras preguntas indagan acerca de los modelos metodológicos con los que la universidad prepara a los estudiantes para la innovación, detectándose en este campo una valoración negativa por parte de los graduados.

- *Holanda*

Las universidades holandesas miden el desempeño de los graduados en sus estudios de pregrado a través de encuestas realizadas anual o bianualmente. Principalmente, estos estudios analizan aspectos tales como la correspondencia entre la formación académica recibida y los requerimientos del mercado laboral, aspectos que podrían considerarse clave dentro de los diferentes estudios llevados a cabo en las universidades europeas.

Por otra parte, en 15 regiones holandesas se establece una red de cooperación a largo plazo entre educación, investigación, Gobierno, negocios y medio. Esta red de conocimientos regionales permite hacer frente a problemáticas tales como conseguir un desarrollo sostenible y seguro.

- *Alemania*

El país ofrece la posibilidad de estudiar a nivel de graduado con la modalidad dual: tres meses de teoría en la universidad, más tres meses de aplicación práctica en una empresa o institución de los conceptos teóricos, y después tres meses en la universidad. De esta manera, también se construye una vinculación estrecha y permanente con el medio.

- *Italia*

En Italia, el sistema AlmaLaurea pone a disposición de los interesados los currículums de los licenciados de 60 universidades italianas. Esta iniciativa del Observatorio Statistico de la Universidad de Bolonia comenzó en 1994, e incluye al 70 % de los licenciados italianos. El programa es gestionado por el Consorcio de Universidades Italianas, con el apoyo del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. El propósito inicial del sistema fue poner en contacto a empresas y licenciados, así como ser un punto de referencia de la realidad universitaria. Esta

información presenta una gran utilidad para expertos, técnicos y otros profesionales que afrontan, desde distintos enfoques y con diversos fines, las temáticas de los estudios universitarios, del empleo y de las condiciones de empleo de los jóvenes.

B) América Latina

De forma similar a Europa, el seguimiento de egresados se limitaba a cuantificar diversos indicadores académicos y laborales. Sin embargo, la información obtenida solía ser parcial e incompleta, debido fundamentalmente a que se basaba en información seleccionada a partir de las iniciativas individuales de cada universidad.

- *Encuesta Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento (PROFLEX)*

Es en este contexto de información incompleta donde nace PROFLEX, una encuesta de seguimiento de egresados universitarios que presenta como principal ventaja permitir obtener información nacional y, además, comparar los resultados, tanto a nivel nacional como internacional.

Los principales resultados de PROFLEX con relación a Latinoamérica muestran que el enfoque de las metodologías de enseñanza-aprendizaje empleadas en la universidad sigue siendo en la actualidad fundamentalmente tradicional. Se manifiesta que las metodologías interactivas y aquella formación en la que el alumno es el centro del aprendizaje, como la participación en proyectos de investigación o las prácticas en empresas, parecen tener menor aplicación en el aula.

- *Red Gradua2. Programa América Latina-Formación Académica (ALFA)*

Esta red fue creada a partir de un proyecto financiado por el programa ALFA. En dicho proyecto también se sistematizaron las buenas prácticas de 17 universidades de varias regiones. Su principal reto consistió en dar soporte a las IES para la elaboración de estudios de seguimiento de graduados. Adicionalmente, una posterior aplicación de los resultados alcanzados en los procesos de mejora continua de la actividad universitaria resultó ser de gran interés. Los objetivos específicos de este proyecto fueron:

- Fomentar el intercambio de experiencias en la materia, como una herramienta de enriquecimiento y mejora para los participantes.
- Sistematizar los procesos ya existentes con la finalidad de hacerlos útiles para otras organizaciones.
- Difundir los resultados para ponerlos al servicio de un grupo más amplio.

- *Chile (Universidad Central de Chile): proyecto SIAM*

Desde 2004, la Universidad Central de Chile viene implementando el enfoque por competencias en su currículo. Sin embargo, se pone de manifiesto la necesidad de mejorar los mecanismos de vinculación con el medio, además de los procedimientos de gestión de la información, de manera más dinámica y de calidad. Las principales dimensiones sobre las que se focaliza el proyecto serían las siguientes:

- Dimensión de la información cuantitativa de los graduados y del contexto a través de las estadísticas laborales por sectores productivos.
- Dimensión de la información de origen cualitativa a través del trabajo con los actores principales del proceso de inserción laboral y demandantes.
- Dimensión de las prácticas profesionales y la formación profesional en el currículum (prácticum).

Para ello, han desarrollado diferentes herramientas de recogida de información e integración, entre las cuales destacan: un diccionario electrónico ocupacional, fichas de sectores productivos e informes de empleabilidad.

A su vez, este proyecto viene trabajando con la Red Employ ALCUE (Peluffo, 2013), del proyecto VertebrALCUE, junto con otras 16 IES de América Latina y de Europa (principalmente, con el Consorcio italiano AlmaLaurea), en temas de inserción laboral y mediación entre graduados y empleadores, estudios de empleabilidad, seguimiento a egresados, formación permanente y plataformas tecnológicas orientadas a tal fin.

3.3.2. Estudios de referencia nacionales sobre titulados universitarios

A continuación, se revisan los estudios de referencia sobre titulados universitarios llevados a cabo en el territorio nacional, diferenciando entre los trabajos realizados en la ciudad autónoma de Melilla (CAM) y los que se contextualizan en el resto de España.

A) Estudios realizados en la ciudad de Melilla

Los diferentes estudios sobre egresados en la CAM han sido realizados principalmente por docentes e investigadores del campus de la Universidad de Granada en la ciudad. Los primeros estudios se llevaron a cabo en los años 80, cuando este centro era aún la Escuela Universitaria del Profesorado de Educación General Básica de Melilla. En los mismos, se reflejan las opiniones del alumnado sobre su formación y sus expectativas profesionales (Sánchez, 1980, 1982). También se

implementaron otro tipo de trabajos focalizados únicamente en una especialidad concreta de la titulación de maestro, como el estudio de inserción sociolaboral de la especialidad de educación musical (Lorenzo *et al.*, 2012); el análisis de la formación universitaria del maestro de educación física (Gallardo, 2006a) o la evaluación de competencias profesionales, también de maestros de educación física (Gallardo, 2006b).

Durante la última década se han realizado trabajos relacionados con la mejora de la calidad de la educación en el EEES (Herrera, 2015; Herrera y Lorenzo, 2009; Herrera *et al.*, 2008; Robles y Gallardo, 2015). Si bien estas publicaciones no abordan directamente la inserción laboral y las opiniones de los estudiantes y egresados sobre sus estudios, presentan aspectos clave para mejorar la formación y adaptarla a las nuevas demandas del EEES. Más allá de los estudios presentados, no existen trabajos que analicen las especialidades de los grados que se ofertan en la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte del campus de Melilla, denominada Facultad de Educación y Humanidades entre 2001 y 2019.

B) Estudios realizados en el resto del territorio español

A nivel nacional, la situación laboral y el acceso al mercado de trabajo de los titulados es una cuestión de un interés significativo. Ejemplo de ello son los estudios de egresados realizados por las comunidades autónomas, tales como los informes de inserción laboral de egresados universitarios del MCIU, los estudios de inserción laboral de los titulados en las universidades públicas de la Comunidad de Madrid (Bote y Olias, 2012), o los datos proporcionados por la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE), constituida por 76 universidades (Hernández y Pérez, 2018). Los diferentes estudios realizados hasta la actualidad por las universidades y organismos públicos se enfocan en variables y aspectos socioeconómicos, perfil universitario de los egresados, tipo de educación y aprendizaje recibido, situación de los egresados en el mercado laboral, adecuación entre el tipo de trabajo y el perfil de estudios, y finalmente, sobre aquellos aspectos y competencias más demandados por la sociedad y los empleadores.

- *Medios de contacto con el estudiante o egresado*

En el cuadro 3.2 se muestran los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos de distintos estudios llevados a cabo en universidades españolas: Observatorio de Empleabilidad de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) (2017); Servicio Integrado de Empleo de la Universidad Politécnica de Valencia (UPV) (2008); Bote y Olias (2012); Espada y Martínez (2015); Luque *et al.* (2015), y el Centro de Promoción, Empleo y Prácticas de la Universidad de Granada (2016, 2017).

CUADRO 3.2. Selección de estudios de egresados realizados en España

Año promoción	Universidad (U): institución	Muestra y población	Titulaciones	Contacto
2015-2016	U. Cantabria	1883 y 939	69 ⁺⁺	Datos U. Cantabria
2014-2015	U. Autónoma Madrid	1736 y 4306	69	Entrevista telefónica
2012-2013 2013-2014	U. Politécnica Valencia	2754 y 5524	120 ⁺	Encuesta <i>online</i>
2011-2012	U. Carlos III	1477 y 2647	37	Correo electrónico
2011-2012	U. Málaga	5745	57 ⁺⁺	Entrevista telefónica
2010-2011 2011-2012	Observatorio Argos	32-200	123 (9 univ. andaluzas)	Datos del Servicio Andaluz de Empleo
2010-2011	U. Zaragoza	1675 y 3671	72	Entrevista telefónica
2010-2011	U. Politécnica Madrid	2189 y 5158	21	Entrevista telefónica
2010-2011	U. Córdoba	3624	40 ⁺⁺	Datos del Servicio Andaluz de Empleo
2010-2011	U. Extremadura	2395 y 4878	106 ⁺	Entrevista telefónica
2010-2011	U. Jaén	2106 y 2518	52	Entrevista telefónica
2009-2010	U. Granada	3330 y 8585	55	Encuesta <i>online</i>
2009-2010	Universidades catalanas (12)	17 337 y 31 279	92	Entrevista telefónica
2008-2009	U. A Coruña	1750 y 2899	55	Correo electrónico y postal
2008-2009	U. Murcia	2272 y 7508	59	Entrevista telefónica
2008-2009	U. País Vasco	5535 y 6906	80	Entrevista telefónica
2007-2008	Deusto	1442	24	Entrevista telefónica
2007-2008	Jaume I	404 y 1600	48	Encuesta formalizada y postal
2007-2008	Sistema Universitario Gallego	4380 y 9216	67	Entrevista telefónica
2006-2010	U. Valencia	7881	67	Entrevista telefónica
2006-2007	U. Burgos	1407 y 1224	37	Entrevista telefónica
2006 y 2007	Universidades públicas de Madrid	48 364	113	Datos Servicio Empleo y Seguridad Social
2005-2010	U. Vigo	2986	114	Correo electrónico y correo postal
2004, 2006 y 2008	Dirección General de Universidades	2042	115 (7 univ.)	Entrevista telefónica

⁺ Grados y másteres, ⁺⁺ Grados, másteres y doctorados.

Fuente: elaborado a partir de los datos de distintos estudios llevados a cabo en universidades españolas.

Según el análisis realizado, los medios de contacto preferidos para llevar a cabo los estudios de egresados corresponden a:

- *Entrevista telefónica*: caracterizada por su elevado índice de respuesta, pero es necesario tabular los datos si no se posee *software* específico.
- *Encuesta a través de correo electrónico o cuestionario online*: caracterizados por la flexibilidad de tiempo para el entrevistado y su escaso coste económico, pero, en contrapartida, por su bajo índice de respuesta. Hay que destacar que el cuestionario *online* facilita enormemente la recogida de datos, ya que directamente quedan registrados por la herramienta o formulario configurado para tal efecto y elimina su introducción manual en el *software* de análisis.
- *Correo postal*: similar a la encuesta *online*, pero requiere el esfuerzo adicional de tener que enviar el cuestionario de vuelta, además de la necesidad de codificar todas las respuestas de los participantes.

A continuación, se presenta una revisión bibliográfica de los estudios de egresados realizados en España durante los últimos 20 años, destacando, entre otras cuestiones, sus categorías de análisis, las herramientas metodológicas utilizadas, las pautas y los protocolos de contacto con los egresados, y las variables sociodemográficas que incluyen.

A partir del análisis de dichos estudios, se puede establecer una serie de características comunes respecto al perfil del egresado, su situación en el mercado laboral y la relación con la universidad o el centro donde cursó sus estudios superiores. También se encuentran trabajos focalizados en analizar las causas del abandono universitario.

- *Datos acerca del perfil del egresado*

Los diferentes trabajos en relación con datos relativos al perfil del titulado incluyen, fundamentalmente, los siguientes aspectos:

- a) *Datos socioeconómicos*. Tales como edad, género, estado civil, fecha de nacimiento, número de hijos, procedencia de los padres, lugar de residencia, entre otros. La mayoría de estos estudios son breves en este apartado: preguntan sobre la edad, el género y la nacionalidad (Bote y Olias, 2012); la edad, el género y el lugar residencia (Espada y Martínez, 2015; Servicios Estadísticos de Canarias, 2006); el género, la edad, el lugar de nacimiento y la residencia (Luque *et al.*, 2015), como ejemplos.
- b) *Antecedentes educativos*. Recopilación de información acerca de aspectos diversos: modo de acceso a los estudios superiores, si fue su primera opción, etc. (véase, por ejemplo, el informe elaborado por el Servicio Integrado de Empleo de la UPV, 2008).

- c) *Otros estudios realizados.* Datos sobre estudios adicionales de posgrado u otra formación, área de conocimiento de los estudios posteriores, motivos por los que volvió a estudiar (Luque *et al.*, 2015; Servicios Estadísticos de Canarias, 2006).
 - d) *Fuente de financiación de los estudios universitarios.* Información acerca de si tuvo beca o ayudas durante los estudios universitarios.
 - e) *Movilidad durante la formación.* Datos relativos a si el egresado participó en programas internacionales de intercambio y si recibió algún tipo de beca. Esta información es proporcionada por informes, como el elaborado por el Observatorio de Empleo de la UPV (2017).
- *Situación de los egresados en el mercado de trabajo*

Los diferentes aspectos en relación con la situación de los egresados en el mercado laboral presentan un campo de estudio de gran atención para las distintas universidades, tanto públicas como privadas, ya que ponen de manifiesto aquellos puntos clave que implican la inserción de los recién titulados en un mundo laboral cambiante y en continua evolución. Estos trabajos se focalizan en determinados aspectos, entre los que cabe destacar:

- a) *Primer empleo.* El acceso al primer empleo, incluyendo el tiempo para su obtención y el medio empleado (ver, por ejemplo, el informe del Observatorio de la Empleabilidad de la UAM, 2017).
- b) *Características del primer empleo.* Responde a cuestiones como salario, puesto empleado, sector económico del empleo, tipo de organización, tipo de actividad, entre otras (Observatorio de la Empleabilidad de la UAM, 2017; Servicio Integrado de Empleo de la UPV, 2008).
- c) *Trayectoria profesional.* Datos relacionados con número de empleos, duración de ocupación o desocupación, tipo de puestos (Espada y Martínez, 2015; Servicios Estadísticos de Canarias, 2006).
- d) *Situación laboral actual.* Medio de acceso al empleo, duración en él.
- e) *Coherencia entre la formación y el tipo de empleo.* Relación del empleo con el área de estudio, formación necesaria para el empleo, motivos de aceptación del trabajo, iniciativa necesaria en su desempeño, etc. (AQU, 2008).
- f) *Requerimientos del actual mercado de trabajo en los titulados.* Información sobre demandas laborales (Centro de Promoción de Empleo y Prácticas de la Universidad de Granada, 2017).

En este ámbito, como se mencionó anteriormente, el MCIU publicó en 2019 un informe en el que se analiza el itinerario de los egresados universitarios de las universidades de toda España en el curso 2013-2014, durante los cuatro años

posteriores a la obtención de la titulación. Algunos de sus principales resultados ponen de manifiesto datos acerca de la evolución de la tasa de paro en España, la cual desciende durante el periodo de estudio (figura 3.2).

Otros resultados de este análisis sobre 141 415 egresados de grado de todas las universidades públicas y privadas de España indican que la tasa de afiliación a la Seguridad Social aumenta, pasando de un 45 % después del primer año de acabar los estudios, a un 73 % tras cuatro años desde la finalización de los mismos. Considerando las personas en activo, los datos indican que alrededor del 42 % y el 45 % están contratadas indefinidamente, y que el porcentaje de autónomos no llega al 8 %. La temporalidad afecta de manera especial al colectivo de jóvenes menores de 25 años, con un porcentaje de contratación temporal superior al 57 % en todos los tipos de universidad, pública y privada, en el primer año de egresar, y superior al 49 % en el cuarto año. Hay que considerar que este colectivo representa el 48 % del total de egresados. La situación más favorable la presentan los mayores de 40 años en todos los casos, aunque solamente constituyen el 6 % del total de egresados. En todas las franjas de edad, el porcentaje de temporalidad se mantiene por encima del 25 % en el cuarto año de egresar.

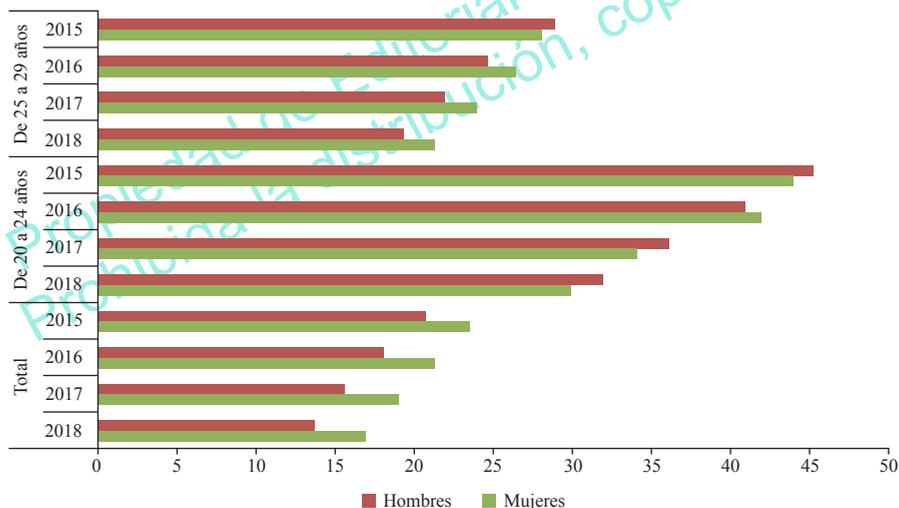


FIGURA 3.2. Tasa de paro por sexo y edad. Periodo: 2015-2019. Unidad: Tasa (%)

Fuente: Encuesta de Población Activa (INE) (MCIU, 2019, p. 9)

Por otro lado, atendiendo a la distribución por rama de estudios (figura 3.3), en el caso de los grados en Artes y Humanidades y en Ciencias se presenta la tasa de afiliación más baja en todos los años. Sin embargo, son las ramas con un mayor incremento de la tasa de afiliación en el cuarto año, con respecto al primero. Además,

se da la circunstancia de que uno de cada dos egresados del curso 2013-2014, aproximadamente, lo fue en la rama de ciencias sociales y jurídicas. En el extremo contrario, ciencias sigue siendo la que menos egresados presenta, con porcentajes alrededor del 5 % en el curso 2013-2014.

Un análisis más detallado de estos resultados en relación con la tasa de afiliación a la Seguridad Social por ámbito de estudio (ver figura 3.3) muestra que informática y agricultura, ganadería y pesca son las áreas en las que sus egresados presentan más afiliados al año de finalizar los estudios de grado. Por otro lado, humanidades, derecho y ciencias físicas, químicas y geológicas cuentan con un menor número de ellos, con porcentajes que no superan el 30 %. Esta situación se modifica especialmente para las ciencias físicas, química y geológicas, pues se llega a tasas de afiliación del 70 % tras el cuarto año de finalización de los estudios de grado; y a porcentajes más moderados, alrededor de un 60 %, en los ámbitos de derecho y humanidades.

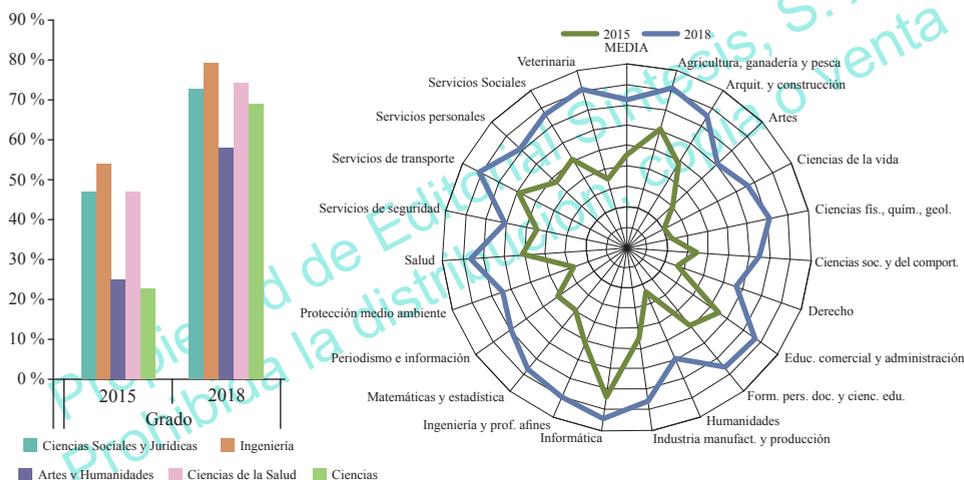


FIGURA 3.3. Tasa de afiliación a la Seguridad Social de los egresados universitarios de grado en el primer y cuarto año después de titular, según ramas y ámbitos de estudio. Total de titulados 2013-2014

Fuente: MCIU (2019, pp. 18, 24)

Otro punto que presenta gran interés es el análisis del tipo de contratación de los titulados dependiendo del área de conocimiento. En los estudios de grado, la mayor temporalidad se observa en las ramas de ciencias, ciencias de la salud y artes y humanidades, con porcentajes de contratos temporales en el cuarto año de egresar del 62 %, 64 % y 68 %, respectivamente (cuadro 3.3). En el caso contrario, la temporalidad más baja la encontramos en la rama de ingeniería y arquitectura, donde el porcentaje de contratos temporales se reduce a un 37 %.

Dentro de los tipos de jornada del contrato, los egresados que consiguen un mayor porcentaje de contratos a tiempo completo son los que pertenecen a ingeniería y arquitectura, con un 94 % en el cuarto año. En contraposición, los titulados en la rama de artes y humanidades tienen un porcentaje cercano al 60 % en contratos a tiempo completo, en el cuarto año de egresar.

Otro aspecto que se ha destacar dentro de la situación de los egresados en el mercado de trabajo, es el grupo de cotización de los egresados universitarios, lo que estaría relacionado con la adecuación de los estudios y el perfil demandado por las empresas e instituciones. Para analizar los porcentajes de empleo acorde a la titulación universitaria, se distribuye la población de afiliados en alta laboral en tres categorías, atendiendo al grupo de cotización al que pertenezcan: titulados, grupos de cotización relacionados con el nivel de formación superior (graduados, alta dirección, ingenieros técnicos, ayudantes titulados...); medio, no manual (jefes administrativos y de taller, ayudantes no titulados, oficiales administrativos...); y bajo y manual, para empleos que no requieren formación específica y cuyo trabajo es de carácter manual (subalternos, auxiliares administrativos, oficiales de 1.º y de 2.º, peones y asimilados...).

CUADRO 3.3. *Tipo de contrato de los egresados universitarios afiliados a la Seguridad Social por rama de estudios. Egresados curso 2013-2014*

	2015				2017		2018	
	N.º egresados	% mujeres	% indefinido	% temporal	% indefinido	% temporal	% indefinido	% temporal
Grado	141 415	63,1	42,7	57,3	47,7	52,3	46,7	53,3
Ciencias sociales y jurídicas	76 187	69,2	39,8	60,2	48,2	51,8	47,7	52,3
Ingeniería y arquitectura	21 025	26,5	62,7	37,3	64,7	35,3	63,2	36,8
Artes y humanidades	10 724	66,7	40,3	59,7	40,2	59,8	37,9	62,1
Ciencias de la salud	26 414	74,9	34,7	65,3	37,5	62,5	35,7	64,3
Ciencias	7065	55,9	42,3	57,7	33,1	66,9	32,3	67,7

Fuente: MCIU, 2019

El análisis de los datos indica que el porcentaje del grupo de cotización “Titulados” crece año a año (cuadro 3.4), y que, en general, las universidades privadas consiguen mejores resultados que las públicas, con un porcentaje total, en el cuarto año de egresar, del 75,2 %, frente al 59,4 % de las universidades públicas.

CUADRO 3.4. Grupo de cotización de los egresados universitarios por tipo de universidad. Egresados curso 2013-2014 (porcentaje)

	2015			2017			2018		
	Titulado	Medio, no manual	Bajo y manual	Titulado	Medio, no manual	Bajo y manual	Titulado	Medio, no manual	Bajo y manual
Grado	50,5	18,5	30,9	59,3	17,7	23,0	62,8	17,3	19,9
Total U. públicas	44,8	20,1	35,1	55,5	19,0	25,5	59,4	18,5	22,0
Presencial	44,8	20,0	35,3	55,5	18,9	25,6	59,5	18,4	22,0
No presencial	48,3	23,9	27,8	53,6	22,7	23,7	55,1	22,8	22,0
Total U. privadas	66,8	14,2	19,0	72,8	13,3	13,9	75,2	12,9	11,8
Presencial	65,8	14,1	20,1	72,3	13,1	14,5	74,8	13,0	12,2
No presencial	71,1	14,7	14,2	75,3	14,1	10,6	77,9	12,3	9,8

Fuente: MCIU, 2019

- *Relación con la universidad o centro en el que cursó estudios superiores*

Por último, gran parte de los estudios presentan una evaluación del grado de satisfacción de los egresados o estudiantes con los servicios y recursos que ofrece la universidad, tanto materiales como humanos o de formación.

- Satisfacción con la formación recibida:* calidad de los docentes, vinculación de los docentes con los estudiantes (por ejemplo: el informe de la AQU, 2008).
- Satisfacción con las condiciones de estudio:* servicios, infraestructura y recursos disponibles (Servicio Integrado de Empleo de la UPV, 2009).

- *Estudios sobre la población que abandona sus estudios superiores*

En los trabajos focalizados en la población que ha abandonado sus estudios superiores (Vries, León, Romero y Hernández, 2011), destacan, fundamentalmente, las razones y circunstancias principales que llevan a un alumno a dicho extremo.

- *Relación del cuestionario con fuentes bibliográficas*

Por último, hay que resaltar que para la elaboración de los instrumentos utilizados en el presente estudio se han considerado, entre otros, los trabajos e investigaciones sobre egresados de las diferentes universidades españolas y el *Manual*

de Instrumentos y Recomendaciones sobre Seguidimientos de Egresados de la Red GRADUA2 y la Asociación Columbus (Ramos *et al.*, 2006), en el que participan distintas universidades de América Latina (Guatemala, Perú, Argentina, México, Brasil, Colombia, Chile) y Europa (Francia, Italia, España, Portugal y Alemania).

A continuación, se muestra un resumen con la relación de los ítems del cuestionario diseñado para este estudio (véase capítulo 4) y las fuentes bibliográficas que fundamentan cada una de las preguntas propuestas (cuadros 3.5 a 3.9).

CUADRO 3.5. *Justificación del instrumento basada en autores.*
Variable: perfil del egresado

<i>Preguntas e ítems</i>	<i>Fundamentado en</i>
Edad	Espada y Martínez, 2015 Flores y Gutiérrez, 2012 Luque <i>et al.</i> , 2015 Servicio Integrado de Empleo UPV, 2009 Espada y Martínez, 2015
Género	Flores y Gutiérrez, 2012 Luque <i>et al.</i> , 2015 Observatorio de Empleabilidad UAM, 2017
Ciudad de nacimiento y de residencia	Luque <i>et al.</i> , 2015
Vía de acceso a la universidad	Luque <i>et al.</i> , 2015 Ramos <i>et al.</i> , 2006 Servicio Integrado de Empleo UPV, 2008

CUADRO 3.6. *Justificación del instrumento basada en autores.*
Variable: experiencia universitaria de grado (I)

<i>Preguntas e ítems</i>	<i>Fundamentado en</i>
I.1. ¿Cuál fue el principal motivo por el que elegiste el grado?	Luque <i>et al.</i> , 2015 Ramos <i>et al.</i> , 2006
I.2. Duración en años para cursar los estudios de grado	Luque <i>et al.</i> , 2015
I.3. ¿Repetiste algún curso, asignatura?	
I.4. Nota media expediente académico	Luque <i>et al.</i> , 2015 Observatorio Empleab. UAM, 2017
I.5-I.6. ¿Participaste en programas de movilidad (Erasmus, SICUE o similares)? ¿Tiempo de estancia?	Gil, 2018 Servicio Integrado de Empleo de UPV, 2008
I.7. Indica el nivel de satisfacción con tu estancia movilidad	

[.../...]

CUADRO 3.6. (continuación)

I.8-I.9. ¿Recibiste alguna beca durante los estudios? ¿De qué organismo?	Luque <i>et al.</i> , 2015
I.10. ¿Desarrollaste alguna actividad laboral durante los estudios?	Flores y Gutiérrez, 2012 Luque <i>et al.</i> , 2015
I.12. Indica tu nivel de satisfacción con la actividad laboral	Luque <i>et al.</i> , 2015
I.13. Valora la formación académica recibida durante tus estudios	Gil, 2018 Luque <i>et al.</i> , 2015 Ramos <i>et al.</i> , 2006 Servicio Integrado de Empleo UPV, 2009
I.14. Evalúa el nivel de adecuación de la infraestructura, servicios y recursos a disposición del alumnado	Ramos <i>et al.</i> , 2006
I.15. Indica tu nivel de conocimiento de idiomas en el momento graduación	Luque <i>et al.</i> , 2015 Ramos <i>et al.</i> , 2006
I.16. Indica el nivel de satisfacción general respecto al grado	Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 2008
I.17. ¿Te planteaste en algún momento dejar de estudiar el grado?	
I.18. Señala los motivos por los cuales permaneciste cursando el grado	

CUADRO 3.7. *Justificación del instrumento basada en autores.*
Variable: experiencia universitaria de posgrado (II)

<i>Preguntas e ítems</i>	<i>Fundamentado en</i>
II.1. ¿Has recibido alguna formación de posgrado tras la finalización del grado?	Luque <i>et al.</i> , 2015 Observatorio de Empleabilidad UAM, 2017
II.2-II.3. ¿Cuál es el principal motivo por el que no has continuado con una formación de posgrado?	Luque <i>et al.</i> , 2015
II.4. ¿Qué tipo de formación de posgrado has realizado?	Luque <i>et al.</i> , 2015 Observatorio de Empleabilidad UAM, 2017
II.5. ¿Dónde has realizado dicha formación de posgrado?	Luque <i>et al.</i> , 2015
II.6. Señala la importancia que tiene la formación de posgrado para ti	

CUADRO 3.8. *Justificación del instrumento basada en autores.*
Variable: experiencia laboral (III)

Preguntas e ítems	Fundamentado en
III.1. ¿Has trabajado desde que iniciaste los estudios de grado? (estudiantes)	Flores y Gutiérrez, 2012
III.1. ¿Has trabajado desde que te graduaste?	Luque <i>et al.</i> , 2015 Servicios Estadísticos de Canarias, 2006 Servicio Integrado Empleo de UPV, 2008
III.2. ¿Cuánto tiempo llevas trabajando desde que iniciaste los estudios? (estudiantes)	Servicio Integrado Empleo de UPV, 2008
III.2. ¿Cuánto tiempo llevas trabajando desde que te graduaste?	Bote y Olias, 2012
III.2. ¿Cuánto tiempo llevas trabajando desde que abandonaste los estudios?	
III.3. ¿Cuánto tiempo tardaste en encontrar tu primer trabajo desde que te graduaste o abandonaste tus estudios?	Gil, 2018 Luque <i>et al.</i> , 2015 Observatorio de Empleabilidad UAM, 2017 Servicios Estadísticos de Canarias, 2006 Servicio Integrado Empleo de UPV, 2009
III.4. ¿Cómo accediste a tu primer trabajo?	Luque <i>et al.</i> , 2015 Servicios Estadísticos de Canarias, 2006
III.5. ¿Qué relación tienen tu primer empleo y los estudios de grado?	Luque <i>et al.</i> , 2015 Ramos <i>et al.</i> , 2006
III.6. ¿Cuánto duró tu primer trabajo?	
III.7. ¿Trabajas en la actualidad?	Ramos <i>et al.</i> , 2006 Servicios Estadísticos de Canarias, 2006 Servicio Integrado Empleo de UPV, 2009 Universidad de Málaga, 2018
III.8. ¿Cuál es el principal motivo de tu situación de desempleo?	Flores y Gutiérrez, 2012 Servicios Estadísticos de Canarias, 2006
III.9. ¿Coincide tu primer empleo y tu trabajo actual?	Ramos <i>et al.</i> , 2006 Servicios Estadísticos de Canarias, 2006 Servicio Integrado Empleo de UPV, 2009
III.10. ¿Cuánto tiempo llevas trabajando en tu empleo actual?	Espada y Martínez, 2015 Flores y Gutiérrez, 2012
III.11. ¿Cómo has accedido a tu empleo actual?	Observatorio de Empleabilidad UAM, 2017

[.../...]

CUADRO 3.8. (continuación)

III.12. ¿Qué tipo de contrato tienes actualmente?	Espada y Martínez, 2015 Gil, 2018 Luque <i>et al.</i> , 2015 Servicio Integrado Empleo de UPV, 2009
III.13. ¿Cuál es la actividad económica en la que desempeñas tu empleo actual?	Espada y Martínez, 2015 Flores y Gutiérrez, 2012 Luque <i>et al.</i> , 2015 Servicios Estadísticos Canarias, 2006
III.14. ¿Cuál es la retribución económica que recibes por tu empleo actual?	Flores y Gutiérrez, 2012 Luque <i>et al.</i> , 2015 Servicio Integrado Empleo de UPV, 2009
III.15. ¿En qué ciudad trabajas actualmente?	Observatorio de Empleabilidad UAM, 2017
III.16. ¿Cuál es tu nivel de satisfacción con el trabajo que realizas actualmente?	Luque <i>et al.</i> , 2015 Observatorio de Empleabilidad UAM, 2017 Ramos <i>et al.</i> , 2006 Servicios Estadísticos de Canarias, 2006 Servicio Integrado Empleo de UPV, 2009

CUADRO 3.9. *Justificación del instrumento basada en autores.*
Variable: adecuación del trabajo a los estudios realizados (IV)

<i>Preguntas e ítems</i>	<i>Fundamentado en</i>
IV.1. Adecuación de tu trabajo a los estudios cursados	Flores y Gutiérrez, 2012 Luque <i>et al.</i> , 2015 Servicio Integrado Empleo de UPV, 2008 Ramos <i>et al.</i> , 2006
IV.2. ¿Cuál es el principal motivo por el que has aceptado el trabajo actual?	Luque <i>et al.</i> , 2015
IV.3. Relación entre los estudios cursados y las demandas del mercado laboral	Servicios Estadísticos de Canarias, 2006
IV.4. ¿Cuál sería la probabilidad de repetir de nuevo la misma carrera?	Observatorio de Empleabilidad UAM, 2017 Servicios Estadísticos de Canarias, 2006

Propiedad de Editorial Síntesis, S. A.
Prohibida la distribución, copia o venta

4

Estudio de seguimiento del alumnado universitario de grado y satisfacción de los empleadores. Análisis cuantitativo

Lucía Herrera Torres

María Tomé Fernández

Teresa María Perandones González

Laura del Carmen Sánchez-Sánchez

El presente capítulo se estructura en torno a una introducción teórica sobre diversos estudios, en el ámbito de la educación superior, de seguimiento del alumnado, así como satisfacción de los empleadores. En segundo lugar, se describe un estudio empírico, de corte cuantitativo, en el que se ha recogido información, a través de cuestionarios, de tres grupos de alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte del Campus Universitario de Melilla (Universidad de Granada): egresados, estudiantes de grado y aquellos que abandonaron dichos estudios. Las titulaciones de grado implicadas fueron Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social. Igualmente, se empleó un cuestionario para analizar la opinión y satisfacción de los empleadores con los egresados de dicho centro universitario. Al respecto, contestaron los miembros del equipo directivo de diferentes centros de educación infantil y primaria de la ciudad autónoma de Melilla (CAM). El capítulo finaliza con la discusión de los principales resultados y un conjunto de conclusiones generales.

4.1. Estudios de seguimiento de alumnado en el ámbito de la educación superior

Las exigencias laborales que en la actualidad existen plantean la necesidad de formar a estudiantes universitarios con una serie de habilidades y competencias que faciliten su integración real en el mercado, suponiendo un reto educativo para las instituciones de educación superior (Cooke *et al.*, 2017; Herrera, 2014; Ren *et al.*,

2015). En la mayoría de las ocasiones, las universidades exponen programas educativos que no evolucionan ni se modifican a la par que los nuevos yacimientos de empleos a los que se enfrentarán sus egresados (Changjun y Liping, 2019). Este hecho resalta la importancia de realizar estudios de seguimientos de egresados en dichas instituciones, con el fin de que estos sirvan para obtener datos significativos que permitan tomar decisiones de mejora y actualización de productos, procesos y servicios educativos que, a su vez, repercutirán en la calidad de la enseñanza ofertada (Arteaga *et al.*, 2017).

Los estudios de seguimiento de egresados, por lo tanto, permitirán conocer no solo las características académicas de los estudiantes, también la situación laboral, económica y contextual en la que se encuentran tras finalizar los estudios. Dichos aspectos permitirán a las instituciones de educación superior tener una visión objetiva y real de la inserción profesional de sus estudiantes, la continuidad de los mismos en el mundo académico y, por supuesto, si los conocimientos adquiridos en los planes de estudios ofertados son de utilidad en la carrera profesional de los mismos (Silberfeld y Mitchell, 2018).

La metodología más utilizada para recopilar estos datos suele ser cuantitativa, utilizando para ello la encuesta (López-Roldan y Fachelli, 2015). Esta técnica sirve para interrogar a un número elevado de sujetos y las preguntas se suelen exponer de tal manera que los encuestados deben contestar eligiendo una de las opciones disponibles (Louwerse, 2016).

Son muchos los estudios de seguimiento de egresados que se han llevado a cabo siguiendo esta metodología. Los resultados obtenidos son muy diversos (Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón, 2015; Braun y Brachem, 2015; Briseño *et al.*, 2014; Byrne, 2020; Del Barrio *et al.*, 2014; Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, 2019; Sancristóbal *et al.*, 2017; Støren y Wiers-Jensen, 2016; Universidad de Cantabria, 2017; Vuorinen-Lampila, 2016). Esta disparidad de resultados y conclusiones se debe, especialmente, al tipo de encuesta utilizada y al objetivo planteado en la investigación. Relacionado con ello, Boser (1988) puso de manifiesto, en una investigación en la que participaron 246 instituciones de educación superior y que relacionaba y comparaba las encuestas utilizadas en los estudios de seguimiento de egresados, que se utilizaban instrumentos de tres tipos: encuestas centradas en el empleo y con relativamente pocas preguntas, encuestas dirigidas a la evaluación del programa y con mayor extensión, y encuestas que abarcaban ambas áreas.

En cuanto a los resultados obtenidos en estudios internacionales, destaca la investigación llevada a cabo en Reino Unido (Byrne, 2020) en la que se midió la empleabilidad de los graduados universitarios en los últimos años. Más concretamente, se obtuvo que la variable capacidad de empleo percibida se veía afectada por un conjunto de variables predictoras, como las características personales, los logros académicos y la capacidad de demostrar habilidades particulares de posgrado. En este sentido, la edad, el tipo de grado, la discapacidad, los estudios en el extranjero,

la experiencia laboral, el origen étnico, las actividades extracurriculares, el sexo y el tipo de grado tuvieron un efecto significativo en la empleabilidad percibida. El autor considera dichas variables como imprescindibles que tener en cuenta para aumentar la empleabilidad de los estudiantes universitarios, destacando que, sin embargo, algunas de dichas variables no pueden ser controladas por las instituciones, y llega a ser incluso ilegal el control de las mismas en algunas ocasiones. En esta dirección, sugiere que la mejora de la empleabilidad de los egresados universitarios puede llevarse a cabo ampliando el número y el tipo de actividades extracurriculares, prácticas laborales y oportunidades de estudio en el extranjero.

Otra investigación para tener en cuenta, que se llevó a cabo siguiendo esta metodología, fue la desarrollada con 2154 egresados universitarios y politécnicos de Finlandia (Vuorinen-Lampila, 2016). Más concretamente, en el estudio se examinó el empleo y la incorporación al mundo laboral, centrándose en la igualdad de género. Entre las principales conclusiones se obtuvo que los hombres encuestados podían obtener un empleo permanente y a tiempo completo con mayor frecuencia que las mujeres. Además, los primeros alcanzaron una mejor correspondencia entre su título y su empleo. Por lo tanto, en la investigación se evidenció que, a pesar de la existencia de políticas de igualdad nórdicas, relativamente punteras a nivel internacional, los egresados se incorporan al mercado laboral sufriendo segregaciones de género.

Los resultados descritos previamente se suman a los obtenidos en otra investigación nórdica (Støren y Wiers-Jenssen, 2016), en la que se analizaron los datos de 3254 egresados universitarios a través de la Encuesta de Graduados de Noruega. En esta ocasión, el estudio demostró evidencias empíricas débiles para la sobreformación de los universitarios con estudios de posgrados, ya que estos eran reabsorbidos en el mercado laboral casi en las mismas condiciones que los egresados de hace 20 años, caracterizados por no presentar formación de este tipo.

Según el estudio realizado por Braun y Brachem (2015), la preocupación por conocer las competencias de los egresados universitarios y la utilidad de las mismas en el mundo laboral se ha llevado a cabo en investigaciones europeas desde hace más de 30 años. Siguiendo este objetivo, los autores realizaron una investigación en la que se evaluaron en línea a 10 511 graduados de educación superior mediante la realización de una encuesta. Los resultados pusieron de relieve que existen ocho competencias genéricas que se adquieren en la formación universitaria y que son relevantes para el desempeño profesional. Estas competencias son:

- Planificación y organización de procesos de trabajo.
- Promoción de otros.
- Liderazgo.
- Manejo autónomo de tareas desafiantes.
- Procesamiento de la información.
- Procesamiento de números.

- Comunicación en idiomas extranjeros.
- Rendimiento físico.

Todas ellas constituyen aspectos relevantes que se han de tener en cuenta en el desarrollo de los planes de estudios y en la elaboración de políticas educativas universitarias.

En cuanto a los estudios sobre el seguimiento de egresados nacionales, el más relevante, por su magnitud y representación estatal, es el elaborado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2019). En esta investigación, y siguiendo la metodología cuantitativa de las investigaciones internacionales anteriormente mencionadas, se analizaron los egresados de la totalidad de las universidades españolas a partir de los datos recopilados en la vida laboral de aquellos que estaban afiliados a la Seguridad Social. El principal objetivo, por tanto, fue conocer la situación laboral de los egresados universitarios españoles del curso académico 2013-2014 y la evolución de los mismos en el mercado laboral, teniendo en cuenta el tipo de universidad en el que estudiaron (pública o privada) y el campo de estudio que desarrollaron. Se obtuvieron resultados relacionados con los siguientes indicadores:

- Tasa de afiliación, entendiéndose esta como el porcentaje de egresados con alta en la Seguridad Social, en relación con el total de alumnos graduados en ese curso.
- Porcentaje de autónomos, relacionado con el tipo de cotización que presentan.
- Tipo de contratos (indefinidos o temporales).
- Tipo de jornada laboral (a tiempo completo, media jornada o jornada parcial).
- Grupo de cotización del trabajo desempeñado.
- Base de cotización anual con el fin de calcular de forma aproximada el sueldo que presenta el egresado.

Como se ha indicado con anterioridad, los objetivos que plantean las investigaciones de seguimientos de egresados son muy dispersos, aspecto que también caracteriza a las investigaciones nacionales, cuya disparidad se observa en los informes desarrollados por las universidades españolas. Prueba de ello es el informe realizado por la Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón (2015), en el que a través de una encuesta se evaluaron a un total de 8054 egresados universitarios de grado y posgrados, de los cursos 2011-2012, 2012-2013 y 2013-2014 de dicha universidad. El objetivo general de la investigación fue conocer la situación laboral, los factores de empleabilidad y las competencias adquiridas durante los estudios universitarios llevados a cabo por los egresados. Se produjo la casuística de que dichos estudios se regían por primera vez por la legislación universitaria proveniente del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Otro ejemplo es el estudio llevado a cabo por Sancristóbal *et al.* (2017), en el que se evaluó la empleabilidad de los egresados de las universidades públicas de Castilla y León, en la rama de conocimiento de ciencias sociales, artes y humanidades. Entre las principales conclusiones establecidas, se halla que la empleabilidad de los egresados está influenciada por factores externos, como el mercado laboral, la estructura de dicho mercado y el estatus socioeconómico, entre otros. Además, en la investigación, se concluyó que existen salidas profesionales múltiples para cada uno de los títulos, siendo diversas a las específicas desarrolladas en el título, y que algunas de estas salidas profesionales son comunes a todos los grados evaluados.

Por su parte, relacionado con la Universidad de Granada, se llevó a cabo un estudio de seguimiento de egresados de grados (Del Barrio *et al.*, 2014) cuyos objetivos principales fueron los siguientes:

- Conocer las opiniones de los egresados en cuanto a los conocimientos y habilidades adquiridas en los grados y su adecuación al mundo laboral.
- Averiguar la opinión de los egresados sobre la formación de posgrado realizada, en los casos en los que se haya llevado a cabo.
- Conocer el tipo de contrato, la duración, la facilidad de acceso, etc. del primer empleo.
- Conocer el tipo de contrato, la duración, la facilidad de acceso, etc. del empleo actual y la valoración del mismo.
- Valorar la aplicabilidad de los conocimientos adquiridos en el grado y el trabajo desarrollado.
- Especificar las diferencias existentes en los objetivos anteriores en función del área, la titulación o el expediente académico, entre otros aspectos.

Entre las principales conclusiones de la investigación, se destaca el hecho, dada la dificultad de los egresados de encontrar el primer empleo, de que la mayoría de los egresados optan por realizar estudios de posgrado con el objetivo de mejorar sus conocimientos y habilidades y así poder mejorar las opciones en el mercado laboral.

En relación con la formación de posgrado y en esta misma institución, se realizó el estudio de seguimiento de egresados del Máster Universitario en Educación Musical: Una Perspectiva Multidisciplinar (Ruiz y Lorenzo, 2018). En dicha investigación, se evaluó, a través de una encuesta, a 108 egresados del título, desde los cursos 2009 al 2015. Con el estudio se pretendía conocer la calidad y la eficacia de la formación dada en el título y la empleabilidad de los egresados del mismo, conociendo su situación profesional actual y la posible relación con la formación adquirida. La mayoría de los encuestados valoraron de forma positiva la relación de los estudios y la mejora de su formación y experiencia académica. Además, consideraban que el título era útil para encontrar un trabajo satisfactorio. Lo cual, tomado en su conjunto, refleja una elevada satisfacción del alumnado al programa oficial.

En definitiva, se puede considerar que los estudios de seguimiento de egresados, empleando una metodología cuantitativa, se han ido desarrollando en las últimas investigaciones sobre el tópico. Todas ellas se consideran fundamentales para la mejora de los planes de estudios, así como para enfatizar las competencias y las habilidades que se han de desarrollar en los mismos, puesto que los resultados que se obtienen se consideran una guía para conocer las necesidades del mundo laboral, aspecto fundamental en las universidades actuales, cuya demanda laboral está en constante cambio. Tal y como afirma la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2017), a pesar de que las instituciones de educación superior son un vehículo de conocimiento que está relacionado con la mejora laboral y la satisfacción profesional de sus egresados, las universidades en la actualidad deben seguir renovándose, debido a las nuevas exigencias del mercado como resultado de la situación económica, los avances tecnológicos y la globalización, las cuales hacen que las demandas laborales de sus graduados sean cada vez más exigentes y competitivas.

4.2. Estudios sobre empleadores de egresados universitarios

Actualmente, los estudios sobre empleadores de egresados universitarios se consideran fundamentales por la desconexión existente entre los planes de estudios superiores y las exigencias del mundo laboral (Dodoo y Kuupole, 2017).

Más concretamente, estas investigaciones sirven para conocer las expectativas y la perspectiva de los empleadores, de entre las que destacan la constante preocupación de los mismos por el desarrollo eficaz de las habilidades y las competencias del siglo XXI en los egresados universitarios (Azevedo *et al.*, 2012).

Relacionado con esto, existen investigaciones que demuestran que los empleadores son más críticos con las habilidades y la formación de los egresados que ellos mismos (Crebert *et al.*, 2004; Jackling y De Lange, 2009; Kavanagh y Drennan, 2008; Saunders y Zuzzel, 2010). Además, consideran que los universitarios deben recibir una preparación intensiva para convertirse en seres útiles para el sistema laboral (Crebert *et al.*, 2004), prefiriendo a empleados con ciertas características personales e intelectuales frente a las habilidades o el conocimiento que se puede llegar a adquirir en el desarrollo de estudios superiores (Tymon, 2013).

Afin con el desarrollo de habilidades y competencias de los egresados universitarios, se encuentra el estudio realizado por Ramos (2017) para la Fundación Europea Sociedad y Educación. En esta investigación española se demostró que los empleadores del país valoran de manera muy semejante a los empleadores europeos las competencias fundamentales en los egresados para su posterior contratación. Dichas competencias son las especificadas a continuación:

- Idiomas extranjeros

- Capacidad numérica
- Capacidad de decisión
- Planificación y organización
- Análisis y resolución de problemas
- Lectura y escritura
- Adaptación a nuevas situaciones
- Informáticas
- Comunicativas
- Específicas del sector
- Trabajo en equipo

Además, los empleadores españoles le otorgan poca importancia a la competencia relacionada con el conocimiento del idioma extranjero. Este hecho concuerda con un estudio previo (AVAP, 2013). Sin embargo, esta cifra es similar a los resultados de Alemania y se encuentra por encima de los datos de Reino Unido o Francia. Por su parte, la competencia más valorada tanto en España como en el resto de Europa es el trabajo en equipo.

En estudios previos se obtuvieron indicios sobre las competencias que los empleadores percibían como más importantes que los propios egresados. Así, la investigación llevada a cabo por González y Wagenaar (2003) concluyó que los empleadores europeos en su mayoría otorgaban una importancia mayor a las competencias relacionadas con la capacidad de trabajar en equipo interdisciplinarios y con el compromiso ético. Por su parte, en la investigación desarrollada por Freire *et al.* (2013) se identificó en los empleadores la primacía de las competencias relacionadas con la resolución de problemas y con la capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica.

Sin embargo, los estudios actuales sobre empleadores son diversos en cuanto al planteamiento del problema establecido y los objetivos que se han de desarrollar. Prueba de ello es el estudio sobre empleadores llevado a cabo en Malasia (Cheong *et al.*, 2015). En dicha investigación se conocieron las percepciones que los empleadores del país tenían sobre los egresados. De este modo, se averiguó que los empleadores consideraban como principales fortalezas de los egresados de Malasia la familiaridad, la voluntad para el trabajo duro y la preferencia por ellos debido a la reducción de costo en comparación con los profesionales extranjeros. Además, el estudio demostró que los universitarios de entidades privadas estaban mejor cualificados que aquellos que habían sido formados en universidades públicas.

A estos resultados se les puede sumar los obtenidos en otra investigación posterior en el mismo país (Cheong *et al.*, 2018), que evalúa los conceptos de perspectivas de empleo y atributos de empleabilidad tanto en empleadores como en egresados. Los principales resultados hallados pusieron de manifiesto que ambos conceptos se entienden de manera distinta en cada uno de los grupos de las muestras seleccionadas.

Por otra parte, se encuentra la investigación centrada en la perspectiva de los empleadores sobre las expectativas de los graduados universitarios (Dodoo y Kuupole, 2017), la cual fue desarrollada en el continente africano y estaba centrada en cuestiones relacionadas con la calidad de la enseñanza, el entorno educativo o el acceso, entre otros. El estudio concluyó que existe disparidad de opiniones entre los empleadores evaluados en cuanto al conocimiento disciplinario como requisito imprescindible para la empleabilidad. Además, se obtuvo que los empleadores no están satisfechos con la débil o nula formación, en el sector de la industria, de los egresados universitarios. Sumado a ello, consideran de especial importancia para la incorporación a empleos de calidad que dichos egresados se capaciten en habilidades y competencias actuales teniendo en cuenta las necesidades de empleo del siglo XXI.

Siguiendo con los ejemplos de investigaciones de empleadores, es preciso destacar la llevada a cabo por Jonbekova (2015). El estudio examina las perspectivas de los empleadores sobre las habilidades de los graduados universitarios y su preparación para el empleo en el Tayikistán postsoviético. Más concretamente, valora el desajuste entre las habilidades que adquieren los graduados universitarios y las habilidades requeridas en el mercado laboral, y aborda algunas de las razones subyacentes por las que se justifica dicho desajuste.

Los resultados muestran que, a pesar de que cada vez existen más egresados universitarios en Tayikistán, estos no demuestran comprensión básica en su campo de trabajo. Las principales causas del desajuste entre las habilidades que adquieren los graduados universitarios y las habilidades requeridas por los empleadores se relacionan con determinados factores como la debilidad económica existente en el país, las condiciones del mercado laboral y las deficiencias del sistema educativo universitario. Además, los resultados apuntan opiniones de los empleadores que sugieren la reforma del sector educativo en el que se debiera ofrecer la creación de oportunidades de trabajo.

Por último, cabe mencionar investigaciones sobre empleadores que se centran en el análisis de habilidades específicas de los egresados y su utilidad en la oferta del mercado laboral existente. En este caso, se destaca la investigación desarrollada por Baker *et al.* (2017), cuyos objetivos se centraron en evaluar las percepciones generales de empleabilidad de egresados de ciencias del deporte, así como evaluar las percepciones de los graduados y los empleadores sobre las competencias específicas necesarias para mejorar los programas de empleabilidad de graduados deportivos. Para ello, se realizó una encuesta a 1132 graduados deportivos y 327 empleadores de Reino Unido, Francia, Alemania, España, Grecia y la República Checa. Como resultado se puso de manifiesto la disparidad de opiniones entre los empleadores y los egresados deportivos en cuanto a la importancia y a la posesión de competencias y capacidades. En general, los empleadores otorgan una mayor importancia a la experiencia laboral previa de los egresados de ciencias del deporte que los propios graduados. Estos hallazgos muestran que los egresados

sobreestiman las habilidades y las capacidades que poseen para desempeñar puestos de trabajos relacionados con el deporte. Además, se destacó la necesidad de que los estudios en ciencias del deporte integren en sus planes de estudios prácticas laborales y oportunidades de voluntariado acordes a las nuevas exigencias de empleo.

Otra investigación desarrollada es la de Torres-Coronas y Vidal-Blasco (2015), esta centrada en el análisis de las perspectivas de los empleadores sobre las competencias digitales de los egresados universitarios. En esta ocasión, el objetivo planteado pretendía verificar la concordancia entre el mercado laboral y la formación de competencias digitales en educación superior a través de dos fases. Los resultados obtenidos mostraron que, en general, los empleadores opinan de manera más negativa que los propios egresados sobre el nivel de competencias digitales adquiridas por estos últimos, así como su posible adecuación al mercado laboral real. Además, en cuanto a las competencias relacionadas con el funcionamiento del ordenador, los empleadores consideran más importante el dominio de habilidades de desarrollos de *hardware* y periféricos que de *software* o de sistemas operativos internos.

En definitiva, los resultados obtenidos en la investigación muestran diferencias significativas entre las percepciones de los egresados universitarios y los empleadores en las competencias digitales adquiridas, aspecto que parece dificultar el ajuste entre el mercado laboral y los planes de estudios universitario.

Lo descrito evidencia la necesidad de incorporar modificaciones en la educación superior, porque, tal y como indican Zhiwen y Van der Heijden (2008), la efectividad en el proceso de empleabilidad dependerá de las características y la calidad del currículo, de la coherencia del mismo y de las revisiones periódicas que se hagan de él.

4.3. Estudio empírico sobre alumnado universitario y empleadores

En este apartado se describirá el estudio desarrollado, desde un enfoque cuantitativo, con el alumnado universitario de grado y con sus empleadores.

4.3.1. Objetivos

El presente estudio presenta dos objetivos generales. En primer lugar, analizar la experiencia universitaria durante los estudios de grado del alumnado egresado, los estudiantes que cursan estudios de grado y los que abandonaron dichos estudios en la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte del Campus Universitario de Melilla (Universidad de Granada). En segundo lugar, conocer la opinión y satisfacción del personal directivo de los centros de educación infantil y primaria de la ciudad autónoma de Melilla con el alumnado egresado de dicho centro universitario.

4.3.2. Método

A) Participantes

En primer lugar, se contó con la participación de 292 alumnos de la actual Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla (Universidad de Granada), denominada Facultad de Educación y Humanidades hasta la publicación del Decreto 138/2018, de 3 de julio, por el que se autorizan para el curso 2018-2019 las nuevas enseñanzas y centros universitarios públicos y privados.

En segundo lugar, participaron 20 miembros del equipo directivo de diferentes centros de la ciudad autónoma de Melilla, los cuales se han entendido como empleadores del alumnado egresado del centro universitario indicado anteriormente.

Seguidamente, se describen las principales características del alumnado y de los empleadores que han formado parte de la muestra.

- *Alumnado*

En el estudio participaron 292 alumnos, de los cuales 123 eran egresados, 98 estudiaban algún título de grado en dicho centro universitario y 71 habían abandonado los estudios sin finalizarlos. Se recogieron datos desde el curso académico 2010-2011 hasta 2018-2019.

En el cuadro 4.1 se presentan sus principales características respecto a género, edad, grupo cultural y ciudad de nacimiento.

CUADRO 4.1. *Descripción del alumnado participante en función de variables sociodemográficas*

	<i>Variables</i>	<i>Egresados</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Abandono</i>
Género	Hombre	33 (26,83 %)	19 (19,39 %)	30 (42,25 %)
	Mujer	90 (73,17 %)	79 (80,61 %)	41 (57,75 %)
Edad	Mínimo-máximo	24-29	19-59	20-50
	Media (DT)	26,50 (1,36)	25,11 (5,92)	26,13 (4,79)
Grupo cultural	Europeo	97 (78,86 %)	65 (66,33 %)	51 (71,83 %)
	Amazigh	26 (21,14 %)	32 (32,65 %)	18 (25,35 %)
	Sefardí	0 (0,00 %)	1 (1,02 %)	1 (1,41 %)
	Otro	0 (0,00 %)	0 (0,00 %)	1 (1,41 %)
Ciudad de nacimiento	Melilla	103 (83,74 %)	89 (90,82 %)	66 (92,96 %)
	Otra	20 (16,26 %)	9 (9,18 %)	5 (7,04 %)

El alumnado que no había nacido en Melilla lo había hecho principalmente en alguna ciudad de la comunidad andaluza y, en algunos casos, en alguna ciudad cercana de Marruecos como, por ejemplo, Nador.

La vía de acceso a la universidad, la titulación de grado cursada, la mención de Educación Primaria llevada a cabo, en su caso, así como el curso se muestran en el cuadro 4.2.

CUADRO 4.2. *Datos académicos del alumnado*

	<i>Variables</i>	<i>Egresados</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Abandono</i>
Vía de acceso al grado	Bachillerato (pruebas de acceso)	112 (91,06 %)	76 (77,55 %)	57 (80,28 %)
	Desde COU y otros planes antiguos	0 (0,00 %)	1 (1,02 %)	0 (0,00 %)
	Pruebas de acceso mayores de 25 años	0 (0,00 %)	1 (1,02 %)	1 (1,41 %)
	Desde títulos universitarios	0 (0,00 %)	2 (2,04 %)	0 (0,00 %)
	Desde sistemas educativos extranjeros	0 (0,00 %)	1 (1,02 %)	0 (0,00 %)
	Desde un ciclo formativo de grado superior	11 (8,94 %)	17 (18,37 %)	13 (18,31 %)
Título de Grado en...	Educación Infantil	30 (24,39 %)	22 (22,45 %)	19 (26,76 %)
	Educación Primaria	57 (46,34 %)	42 (42,86 %)	35 (49,30 %)
	Educación Social	36 (29,27 %)	34 (34,69 %)	17 (23,94 %)
Mención del Grado en Educación Primaria	Audición y Lenguaje	4 (7,02 %)	3 (11,11 %)	3 (21,43 %)
	Pedagogía Terapéutica	17 (29,82 %)	11 (40,74 %)	5 (35,71 %)
	Lengua Extranjera	19 (33,33 %)	7 (25,93 %)	2 (14,29 %)
	Educación Musical	8 (14,04 %)	3 (11,11 %)	1 (7,14 %)
	Educación Física	9 (15,79 %)	3 (11,11 %)	3 (21,43 %)
Curso	1.º	-	23 (23,47 %)	43 (60,56 %)
	2.º	-	27 (27,55 %)	13 (18,31 %)
	3.º	-	25 (25,51 %)	6 (8,45 %)
	4.º	-	23 (23,47 %)	9 (12,68 %)

Nota: Se ha calculado el porcentaje en la variable mención del Grado en Educación Primaria en función del número de respuestas obtenidas.

- *Empleadores*

La ciudad autónoma de Melilla cuenta con 12 centros de educación infantil y primaria de carácter público y 3 de carácter concertado. Formaron parte del

estudio 20 miembros de los equipos directivos de 7 centros de educación infantil y primaria (5 de carácter público y 2 de carácter concertado). En el cuadro 4.3 se presenta su descripción atendiendo a las variables género y edad.

CUADRO 4.3. *Descripción de los empleadores en función de variables sociodemográficas*

<i>Género</i>	Hombre	10 (50,00 %)
	Mujer	10 (50,00 %)
<i>Edad</i>	Mínimo-máximo	39-62
	Media (DT)	49,20 (8,03)

La caracterización sobre el ámbito laboral de los empleadores se muestra en el cuadro 4.4.

CUADRO 4.4. *Datos laborales de los empleadores*

<i>Años de experiencia docente</i>	Mínimo-máximo	14-39
	Media (DT)	23,95 (8,71)
<i>Años en cargos directivos</i>	Mínimo-máximo	1-29
	Media (DT)	8,85 (8,89)
<i>Años en cargo directivo actual</i>	Mínimo-máximo	1-28
	Media (DT)	8,15 (8,44)
<i>Función en equipo directivo</i>	Director o directora	7 (35,00 %)
	Jefe o jefa de estudios	6 (30,00 %)
	Secretario o secretaria	7 (35,00 %)
<i>Etapas educativas en la que imparte docencia</i>	Educación infantil	2 (10,00 %)
	Educación primaria	18 (90,00 %)

CUADRO 4.5. *Datos académicos de los empleadores*

<i>Titulación</i>	Diplomatura	19 (95,00 %)
	Licenciatura	1 (5,00 %)
<i>Denominación de la titulación</i>	Profesorado de EGB	7 (35,00 %)
	Maestro/a	12 (60,00 %)
	Ciencias Físicas	1 (5,0 %)

[.../...]

CUADRO 4.5. (continuación)

<i>Especialidad</i>		
	Educación Infantil	5 (20,83 %)
	Educación Primaria	6 (25,00 %)
	Audición y Lenguaje	1 (4,17 %)
	Pedagogía Terapéutica	3 (12,50 %)
	Ciencias	1 (4,17 %)
	Ciencias Sociales	1 (4,17 %)
	Educación Física	2 (8,33 %)
	Francés	2 (8,33 %)
	Inglés	2 (8,33 %)
	Teoría Nuclear	1 (4,17 %)

En lo que respecta a los aspectos académicos de los empleadores, esto es, titulación que cursaron para acceder a la función pública y especialidad, si se posee, se indican en el cuadro 4.5.

B) Instrumentos

- *Cuestionarios para el alumnado egresado, el seguimiento de estudiantes y de abandono del alumnado de la facultad*

Para el diseño de los tres cuestionarios destinados al alumnado –los que habían egresado, los estudiantes que cursan titulaciones de grado y los que abandonaron sus estudios de grado–, se tomaron en cuenta otros instrumentos y estudios previos (Gruber *et al.*, 2010; Letcher y Neves, 2010; Luque *et al.*, 2015; Wilkins y Balakrishnan, 2013).

Los cuestionarios se estructuraron en los siguientes apartados:

- Datos sociodemográficos (género, edad, grupo cultural, etc.) y académicos (vía de acceso a los estudios de grado, titulación de grado, etc.);
- Bloque I: experiencia universitaria de grado;
- Bloque II: experiencia universitaria de posgrado;
- Bloque III: experiencia laboral;
- Bloque IV: adecuación del trabajo a los estudios realizados; y
- Bloque V: probabilidad de estudiar el mismo grado.

Los tipos de respuesta que se ofrecieron fueron respuestas tipo Likert de cuatro puntos, respuestas dicotómicas (Sí o No), respuestas de elección múltiple, así como algunas respuestas abiertas.

Se validó su contenido a través de la técnica de juicio de expertos (Barbero, 2006). Al respecto, participaron siete investigadores de la Universidad de Granada, y se estableció la concordancia interjueces. Respecto a la fiabilidad, calculada a través del índice de consistencia interna Alfa de Cronbach, fue de 0,78, 0,75 y 0,72 en cada uno de los tres cuestionarios. Dado que la fiabilidad recomendada es de al menos 0,70 (Raykov, 2007), se considera adecuada.

- *Cuestionario para empleadores de egresados de la facultad*

Se diseñó un cuestionario destinado a conocer la opinión y la satisfacción del personal directivo de los centros de educación infantil y primaria de la ciudad autónoma de Melilla con el alumnado egresado de la facultad. Para su diseño, además de tener en cuenta los instrumentos destinados al alumnado (Gruber *et al.*, 2010; Letcher y Neves, 2010; Luque *et al.*, 2015; Wilkins y Balakrishnan, 2013), se atendió a estudios previos sobre satisfacción de empleadores (Ahumada *et al.*, 2016; López *et al.*, 2013; Vasudevan, 2014).

El cuestionario estaba compuesto por los siguientes apartados (véase anexo):

- Datos sociodemográficos, laborales y académicos;
- Bloque I: opinión sobre la formación de grado de los egresados;
- Bloque II: opinión sobre la necesidad de una formación de posgrado;
- Bloque III: acceso a la función pública docente;
- Bloque IV: adecuación del trabajo a los estudios universitarios realizados; y
- Bloque V: satisfacción con el trabajo de los egresados.

Las opciones de respuesta, al igual que en los cuestionarios destinados al alumnado, consistieron en respuestas tipo Likert de cuatro puntos, dicotómicas, de elección múltiple y abiertas.

El contenido se validó siguiendo la técnica del juicio de expertos y la fiabilidad total fue de 0,71.

C) Procedimiento

- *De recogida de datos*

En primer lugar, se solicitó el listado de estudiantes desde 2010-2011 hasta 2018-2019 en la Secretaría General de la Universidad de Granada, con la finalidad de poder disponer de dicha información.

En segundo lugar, para la recogida de información, se emplearon dos procedimientos (uno *online* y otro presencial). Por una parte, se crearon tres plantillas de

Google Docs, una para cada cuestionario destinado al alumnado, enlaces que se remitieron por correo electrónico al listado completo:

- Cuestionario para egresados: <https://bit.ly/33kAFsx>
- Cuestionario para los estudiantes que cursaban el grado: <https://bit.ly/30ohvjC>
- Cuestionario para estudiantes que abandonaron el grado: <https://bit.ly/33i-WKYr>

Por otra, se administraron los cuestionarios de forma presencial, para lo cual se contó con dos colaboradores que, tanto en el aula como en los domicilios de los alumnos, administraron el cuestionario correspondiente en cada caso.

En el caso del cuestionario destinado a empleadores, se contó con el permiso de la Dirección Provincial de Educación y Formación Profesional para contactar con los diferentes centros de educación infantil y primaria de la ciudad. Seguidamente, un grupo de colaboradores se personó en cada uno de los centros, indicando los principales objetivos del estudio, así como solicitando la colaboración de los tres miembros del equipo directivo (director/a, jefe/a de estudios y secretario/a) para contestar a dicho cuestionario.

- *De análisis estadístico*

En primer lugar, se determinó la normalidad de los datos en el caso de los cuestionarios destinados al alumnado, así como a los empleadores, mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Se obtuvieron valores de significación de $p < 0,05$, por lo que se estimó llevar a cabo pruebas no paramétricas en el análisis estadístico (Osborne, 2012).

En segundo lugar, para el análisis de datos se emplearon el análisis de frecuencias, mediante la prueba Chi^2 ; la prueba para K muestras independientes, H de Kruskal-Wallis, a la hora de analizar las respuestas en función del grupo del alumnado (egresado, estudiante y abandono); la prueba para dos muestras independientes, U de Mann-Whitney, cuando se analizaron las respuestas de dos grupos de alumnos (por ejemplo, egresados frente a estudiantes); y la prueba para K muestras relacionadas de Friedman, en el caso del análisis de diferentes respuestas por parte del mismo sector (por ejemplo, los empleadores).

4.3.3. *Resultados*

En este apartado, se describirán los resultados derivados tanto del alumnado (egresados, estudiantes de grado y los que abandonaron dichos estudios) como de los empleadores. Al respecto, es necesario poner de manifiesto que los estadísticos

descriptivos que integran dicho apartado (porcentajes, media y desviación típica) se basan en las respuestas válidas que han emitido los participantes.

A) *Alumnado*

• *Bloque I. Experiencia universitaria de grado*

En primer lugar, en el cuadro 4.6 se identifican los principales motivos por los que se eligió el grado, así como los resultados de la prueba no paramétrica para K muestras independientes H de Kruskal-Wallis. Se hallaron diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de los motivos en función del tipo de alumnado.

CUADRO 4.6. *Principal motivo de elección del grado*

<i>Elección</i>	<i>Egre- sados</i>	<i>Estu- diantes</i>	<i>Aban- dono</i>	<i>Chi²</i>	<i>p</i>
Por tradición/recomendación familiar	33,8 %	5,1 %	1,4 %	41,259***	0,000
Por vocación	88,7 %	63,3 %	53,5 %	27,238***	0,000
Por recomendación de otras personas	16,4 %	5,1 %	22,5 %	11,280**	0,004
Por la imposibilidad de poder elegir otra carrera debido a la nota de acceso a la universidad que tenía	10,9 %	3,1 %	0,0 %	10,382**	0,006
Por sus salidas profesionales	31,0 %	11,2 %	11,3 %	13,701**	0,001
Porque mi familia no podía económicamente afrontar mis estudios fuera de Melilla	11,1 %	4,1 %	0,0 %	9,248*	0,010
Por no ir a estudiar a otra ciudad distinta	8,1 %	3,1 %	12,7 %	5,620	0,060
Otro	1,7 %	5,1 %	1,4 %	2,383	0,304

La duración de la carrera fue para el caso de los egresados de un mínimo de 3 y un máximo de 6 años ($Media = 4,69$ años, $DT = 0,60$).

Respecto a si repitieron algún curso o asignatura, así lo indicó el 30,9 % de los egresados, el 24,0 % de los estudiantes de grado y el 15,5 % de los que abandonaron ($Chi^2 = 5,759$, $p = 0,056$). En los dos primeros casos se trataba de asignaturas; mientras que en el último, tanto asignaturas como cursos (segundo y tercer curso).

La nota media del expediente se recoge en el cuadro 4.7, encontrándose diferencias estadísticamente significativas en función del tipo de alumnado mediante la prueba H de Kruskal-Wallis ($Chi^2 = 6,752, p = 0,034$).

El 30,3 % de los egresados participó en algún programa de movilidad (Erasmus, SICUE o similares), el 6,5 % de los estudiantes de grado y ninguno de los que abandonaron los estudios, siendo las diferencias entre los tres grupos estadísticamente significativas ($Chi^2 = 40,122, p = 0,000$). La media, en meses, de estancia en el primer caso fue de 5,97 meses ($DT = 2,89$) y 7,17 meses en el segundo ($DT = 2,04$). El nivel de satisfacción con dicha estancia presentaba una $Media = 3,74$ ($DT = 0,50$) para los egresados y una $Media = 3,14$ ($DT = 1,07$) para los estudiantes de grado ($U = 78,000, p = 0,057$).

CUADRO 4.7. Nota media del expediente

Calificación	Egresados	Estudiantes	Abandono
Entre 1 y 4,9	1,7 %	11,5 %	5,8 %
Entre 5 y 6,9	49,6 %	41,7 %	62,3 %
Entre 7 y 8,9	42,1 %	42,7 %	31,9 %
Entre 9 y 10	6,6 %	4,2 %	0,0 %
Nota media de 1 a 4	2,54 ($DT = 0,65$)	2,40 ($DT = 0,75$)	2,26 ($DT = 0,56$)

Por otra parte, el 63,1 % de los egresados recibió alguna beca durante sus estudios, el 77,7 % de los estudiantes actuales de grado y el 23,9 % de los que abandonaron ($Chi^2 = 49,913, p = 0,000$). Respecto al organismo que concedió dicha beca, en el cuadro 4.8 se integran las diferentes respuestas obtenidas.

CUADRO 4.8. Organismo encargado de la concesión de la beca

Organismo	Egresados	Estudiantes	Abandono
Estado	27,6 %	27,6 %	16,9 %
Junta de Andalucía	4,1 %	1,0 %	2,8 %
Ciudad autónoma de Melilla	0,0 %	6,1 %	4,2 %
Ciudad autónoma de Melilla y Estado	0,8 %	20,4 %	0,0 %
Ciudad autónoma de Melilla y Junta de Andalucía	0,0 %	13,3 %	0,0 %

[.../...]

CUADRO 4.8. (continuación)

Estado y Junta de Andalucía	0,0 %	2,0 %	0,0 %
Erasmus (movilidad internacional)	16,3 %	0,0 %	0,0 %
Erasmus y Estado	6,5 %	0,0 %	0,0 %
Beca propia UGR	4,9 %	2,0 %	0,0 %
SICUE (movilidad nacional)	2,4 %	0,0 %	0,0 %

En lo relativo a si los estudiantes estaban realizando alguna actividad laboral durante sus estudios, en el cuadro 4.9 se recogen las principales características, hallándose diferencias significativas en función del grupo de alumnado con la prueba *H* de Kruskal-Wallis.

CUADRO 4.9. *Actividad laboral paralela a los estudios de grado*

<i>Desempeño profesional</i>	<i>Egresados</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Abandono</i>	<i>Chi²</i>	<i>p</i>
Porcentaje de estudiantes	44,5 %	42,6 %	22,5 %	10,102**	0,006
Actividad relacionada con titulación de grado	35,8 %	66,7 %	8,5 %	30,325***	0,000
Satisfacción media de 1 a 4	2,75 (DT=0,79)	3,42 (DT=0,83)	3,32 (DT=0,75)	17,780***	0,000

*** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$

A los participantes de los tres sectores se les solicitó que valorasen la formación académica recibida durante sus estudios de grado asignándola de 1 a 4 puntos, siendo 1 = Inadecuada y 4 = Adecuada (cuadro 4.10). Las diferencias significativas, atendiendo al grupo de alumnado, también se ponen de manifiesto.

CUADRO 4.10. *Valoración de la formación académica recibida durante los estudios de grado*

<i>Aspectos del grado</i>	<i>Egresados</i>		<i>Estudiantes</i>		<i>Abandono</i>		<i>Chi²</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>		
Asesoramiento y orientación académica, en general	2,78	0,67	2,73	0,84	2,58	0,80	4,171	0,124

[.../...]

CUADRO 4.10. (continuación)

Plan de estudios	2,82	0,70	2,63	0,76	2,51	0,67	10,781**	0,005
Formación teórica	2,87	0,68	2,77	0,78	2,65	0,66	5,604	0,061
Formación práctica	2,81	0,78	2,54	0,95	2,46	0,79	11,371**	0,003
Dominio de los contenidos impartidos por parte del profesorado	2,94	0,80	2,87	0,78	2,86	0,68	1,003	0,605
Desarrollo de habilidades y competencias	2,98	0,80	2,92	0,73	2,69	0,73	7,325*	0,026
Metodologías docentes y actividades desarrolladas	2,96	0,81	2,73	0,79	2,53	0,71	15,742***	0,000
Evaluación periódica del trabajo estudiantil	2,98	0,84	2,75	0,93	2,61	0,76	8,860*	0,012
Criterios e instrumentos de evaluación	2,94	0,83	2,78	0,84	2,63	0,74	8,078*	0,018
Calidad de la docencia, en general	2,88	0,81	2,79	0,73	2,87	0,65	0,983	0,612
Espacios (aulas, seminarios, laboratorios, etc.) para el desarrollo de las clases	2,90	0,83	2,39	0,81	2,74	0,79	18,580***	0,000
Recursos tecnológicos para la docencia (audiovisuales, multimedia, etc.)	2,90	0,83	2,33	0,88	2,41	0,87	26,197***	0,000
Oferta de cursos y áreas de especialización	2,61	0,78	2,57	0,84	2,47	0,82	1,198	0,383
Comunicación con el profesorado en el aula	2,76	0,76	3,06	0,73	2,93	0,62	10,320**	0,006
Nivel de exigencia académica	2,84	0,73	2,79	0,71	2,87	0,67	0,557	0,757
La atención del profesorado fuera del aula (por ejemplo, en tutorías)	2,86	0,70	3,06	0,81	2,89	0,73	5,870	0,053
El clima generado con los compañeros de clase	2,83	0,87	2,96	0,92	3,10	0,70	3,940	0,139
Realización de prácticas fuera del aula universitaria (en centros educativos u otro tipo de instituciones educativas y sociales, por ejemplo)	2,90	0,78	3,00	0,96	2,36	0,98	19,286***	0,000

[.../...]

CUADRO 4.10. (continuación)

Preparación para la futura inserción profesional	2,81	0,83	2,45	0,97	2,54	0,80	9,978**	0,007
--	------	------	------	------	------	------	---------	-------

*** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Nota: M = Media, DT = Desviación típica

Igualmente, se pidió que indicasen el nivel de adecuación de la infraestructura, servicios y recursos a disposición del alumnado en una escala tipo Likert de cuatro puntos (ver cuadro 4.11).

CUADRO 4.11. *Nivel de adecuación de la infraestructura, los servicios y los recursos a disposición del alumnado*

Idoneidad	Egresados		Estudiantes		Abandono		Chi ²	p
	M	DT	M	DT	M	DT		
Infraestructura y servicios del Campus Universitario de Melilla, en general	2,77	0,64	2,23	0,78	2,44	0,81	30,012***	0,000
Infraestructura y servicios de la facultad, en particular	2,77	0,69	2,26	0,78	2,40	0,73	27,250***	0,000
Biblioteca del Campus Universitario de Melilla	2,77	0,74	2,47	0,93	2,51	0,79	7,923*	0,019
Biblioteca electrónica de la Universidad de Granada	2,72	0,80	2,56	0,79	2,49	0,88	4,195	0,123
Servicio de Administración ubicado en el campus de Melilla (trámites para matrícula, alteración de matrícula, solicitud de expediente académico, etc.)	2,79	0,85	3,15	0,75	2,86	0,70	12,405**	0,002
Administración electrónica (acceso identificado, sede electrónica, etc.)	2,72	0,85	3,19	0,72	2,80	0,75	19,380***	0,000
Correo electrónico de la Universidad de Granada	2,80	0,85	3,22	0,78	2,87	0,70	16,337***	0,000
Tarjeta Universitaria Inteligente (TUI)	2,72	0,94	2,90	0,96	2,57	0,90	5,234	0,073

[.../...]

CUADRO 4.11. (continuación)

Equipamiento técnico (ordenadores, internet, etc.)	2,67	0,93	2,37	0,91	2,43	0,80	7,117*	0,028
Fotocopiadora	2,78	0,84	3,02	0,89	2,76	0,78	6,739*	0,034
Conserjería	2,72	0,87	3,09	0,79	2,90	0,66	10,796**	0,005
Cafetería	2,76	0,81	3,10	0,87	3,04	0,77	12,274**	0,002
Comedor	2,76	0,87	2,66	0,95	2,37	0,99	5,903	0,052
Servicios (baños)	2,77	0,73	2,86	0,85	2,73	0,65	2,183	0,336
Sala de trabajos	2,68	0,69	2,47	0,94	2,73	0,70	4,817	0,090
Sala de estudios	2,68	0,76	2,54	1,01	2,73	0,74	1,781	0,411
Aula de informática	2,75	0,76	2,23	0,91	2,51	0,89	19,376***	0,000
Aula de música	2,81	0,74	2,60	0,89	2,60	0,76	4,640	0,098
Aula de plástica	2,80	0,86	2,69	0,86	2,58	0,79	2,806	0,246
Laboratorio de idiomas	2,73	0,84	2,59	0,92	2,59	0,82	1,391	0,499
Laboratorio de ciencias experimentales	2,79	0,82	2,66	1,01	2,56	0,81	3,182	0,204
Aulas del aulario	2,81	0,80	2,89	0,87	2,79	0,74	1,118	0,572
Seminarios (edificio principal)	2,80	0,82	2,75	0,79	2,67	0,76	1,522	0,467
Sala de Grados	2,77	0,82	2,99	0,80	2,93	0,68	5,230	0,073
Salón de Actos	2,68	0,80	3,29	0,67	3,26	0,83	38,686***	0,000
Espacios deportivos	2,66	0,82	1,64	0,88	1,64	1,01	76,833***	0,000
Áreas verdes	2,64	0,86	1,51	0,69	1,49	0,83	100,021***	0,000
Punto de Información al Estudiante (PIE)	2,65	0,73	2,15	0,93	2,35	0,96	17,102***	0,000
Gabinete de Orientación Universitaria (GOU)	2,65	0,75	2,53	0,91	2,77	0,73	3,322	0,190
Servicio de limpieza	2,79	0,85	3,28	0,68	3,14	0,66	20,710***	0,000
Servicio de vigilancia	2,81	0,72	3,09	0,86	3,03	0,68	10,602**	0,005

*** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Asimismo, el nivel de conocimiento medio de idiomas, concretamente de inglés, era de 2,63 sobre 4 puntos ($DT = 0,77$) para los egresados, 2,79 ($DT = 0,69$) para los estudiantes de grado y 2,69 ($DT = 0,62$) para los que abandonaron ($Chi^2 = 3,206$, $p = 0,201$). Algunos estudiantes señalaron que también conocían otros idiomas (por ejemplo, francés, árabe, italiano, portugués o tamazigh).

Tomado en su conjunto, el nivel de satisfacción medio respecto al grado fue de 2,97 sobre 4 puntos ($DT = 0,65$) en los egresados, 2,90 ($DT = 0,75$) en los estudiantes de grado y 2,08 ($DT = 0,86$) en los que abandonaron, resultando las diferencias estadísticamente significativas ($Chi^2 = 52,455, p = 0,000$).

Por su parte, el 19,3 % de los egresados se planteó abandonar los estudios en algún momento, el 18,1 % de los estudiantes de grado y el 74,3 % de los que abandonaron, con diferencias que alcanzaron el nivel de significación ($Chi^2 = 72,491, p = 0,000$). El principal motivo en el que coinciden los tres es la falta de interés o motivación. Por su parte, los que abandonaron también apuntan el interés por cambiar de titulación, de universidad, que no les gustó el grado, motivos profesionales o falta de tiempo.

Asimismo, los motivos por los que tanto egresados como estudiantes de grado continuaron o continúan cursando el grado se integran en el cuadro 4.12, así como la diferencia entre ambos grupos, mediante la prueba U de Mann-Whitney.

CUADRO 4.12. *Motivos de permanencia en el grado*

<i>Permanencia</i>	<i>Egresados</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Considero que el grado es interesante teóricamente	27,5 %	29,2 %	3258,00	0,819
Finalizar el grado es una meta que me he planteado	78,3 %	60,4 %	3628,00**	0,008
El grado me resulta sencillo y fácil de continuar	31,3 %	32,3 %	3185,50	0,899
Aunque el grado no es estimulante, es mi única opción	14,5 %	10,5 %	2827,50	0,455
Las prácticas del grado son interesantes	34,3 %	42,7 %	2946,50	0,283
Los compañeros de clase son un estímulo positivo en mis estudios	14,5 %	21,9 %	2757,00	0,251
Aunque ha habido momentos en los que he sentido que no tenía la capacidad para continuar el grado, el apoyo recibido me ha impulsado a continuar	17,7 %	14,6 %	2882,00	0,596
El grado ha ampliado mis perspectivas sobre lo que quiero realizar posteriormente	35,7 %	40,6 %	3195,00	0,522
Obtener el grado me permitirá acceder a un puesto de trabajo	10,2 %	49,0 %	1735,50***	0,000
El apoyo económico (becas, ayudas, etc.) ha sido un aliciente importante para continuar	37,5 %	15,6 %	2400,00**	0,002
En la universidad he encontrado un grupo de personas con el que me identifico y siento bien	60,0 %	29,2 %	2158,00***	0,000

[.../...]

CUADRO 4.12. (continuación)

Me gusta el trato del profesorado de la Facultad	44,4 %	21,9 %	2341,50**	0,003
Me gusta el ambiente de la facultad	43,5 %	22,9 %	2362,00**	0,006
Otros motivos	7,3 %	11,3 %	1874,50	0,450

*** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$

Por su parte, los estudiantes que abandonaron los estudios de grado indicaron los motivos recogidos en el cuadro 4.13. Se encuentran diferencias estadísticamente significativas en las respuestas, según la prueba para K muestras relacionadas, de Friedman.

CUADRO 4.13. *Motivos de abandono del grado*

<i>Abandono</i>	<i>Estudiantes</i>
El grado era demasiado teórico	31,0 %
El grado no resultó ser lo que esperaba	53,5 %
El grado era muy difícil	2,8 %
Este grado no era lo que quería estudiar realmente	29,6 %
El grado era demasiado práctico	0,0 %
Los compañeros de clase no eran un estímulo positivo en mis estudios	5,6 %
Falta de capacidad para seguir adecuadamente estos estudios	7,0 %
El grado no amplió mis perspectivas sobre lo que quería realizar posteriormente	4,2 %
No veía un futuro profesional satisfactorio con este tipo de estudios	14,1 %
Tuve dificultades económicas para seguir estudiando	1,4 %
En la universidad no encontré un grupo de personas con el que me identificara ni me sintiera bien	4,2 %
No me gustó el trato del profesorado de la facultad	2,8 %
No me gustó el ambiente de la facultad	4,2 %
Me resultó incompatible con el trabajo	11,3 %
Dispongo de poco tiempo para estudiar	7,0 %
Me desmotivé y me faltó ilusión por el grado	53,5 %
Otros motivos	45,1 %
	$Chi^2 =$ 300,816*** $p = 0,000$

*** $p < 0,001$

Entre otros motivos se indican: falta de ilusión por el grado, cambiar de campus universitario o de universidad y motivos personales.

En lo relativo a la formación en diversidad cultural durante los estudios de grado, el cuadro 4.14 recoge el porcentaje de respuestas en los tres grupos de alumnado, así como los resultados de la prueba *H* de Kruskal-Wallis.

CUADRO 4.14. *Opinión sobre la formación en diversidad cultural en el grado*

<i>Diversidad cultural</i>	<i>Egresados</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Abandono</i>	<i>Chi²</i>	<i>p</i>
La formación docente del profesorado en diversidad cultural es adecuada a las necesidades de la sociedad actual	77,0 %	53,8 %	46,5 %	15,508***	0,000
El alumnado recibe formación relacionada con la diversidad cultural	21,8 %	53,3 %	35,7 %	14,818**	0,001
En el desarrollo de la actividad docente, se atiende a la diversidad cultural del alumnado	60,9 %	48,4 %	32,4 %	11,422**	0,003
En el calendario académico, se tienen en cuenta las festividades de diferentes grupos culturales	55,4 %	54,8 %	35,7 %	7,239*	0,027
En los espacios públicos no docentes (cafetería, por ejemplo), se atiende a la diversidad cultural del alumnado	78,6 %	72,3 %	85,9 %	4,372	0,112

*** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

- *Bloque II. Experiencia universitaria de posgrado*

El 21,0 % de los egresados indica que ha realizado estudios de posgrado, y el 52,6 % de los estudiantes, que lo tienen previsto, siendo las diferencias entre ambos grupos de alumnado significativas ($U = 3865,00$, $p = 0,000$). Aquellos que indican que no los han realizado o que no lo prevén señalan los motivos que se apuntan en el cuadro 4.15.

CUADRO 4.15. *Motivos para no continuar con estudios de posgrado*

<i>Formación de posgrado</i>	<i>Egresados</i>	<i>Estudiantes</i>
No lo necesito	12,5 %	30,0 %
No tengo tiempo	47,2 %	25,0 %
No dispongo de la capacidad económica necesaria para ello	30,6 %	10,0 %
Otro	9,7 %	35,0 %

Los estudiantes de grado que apuntan que no continuarán estudios de posgrado señalan que desean opositar, necesitan el B1 en otro idioma, que es demasiado tiempo estudiando o que no se lo han planteado.

Por su parte, los egresados y los estudiantes que señalan que han continuado o desean continuar con estudios de posgrado especifican los motivos recogidos en el cuadro 4.16 en una escala tipo Likert de cuatro puntos. Los resultados de la prueba *U* de Mann-Whitney también se presentan.

CUADRO 4.16. *Motivos para continuar con estudios de posgrado*

<i>Formación de posgrado</i>	<i>Egresados</i>		<i>Estudiantes</i>		<i>U</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>		
Por exigencias laborales	3,46	0,58	3,23	1,05	559,50	0,827
Para conseguir un mejor puesto de trabajo	3,39	0,65	3,40	0,96	511,50	0,389
Para mejorar mis conocimientos y habilidades	3,43	0,59	3,70	0,64	414,50*	0,019
Por autosatisfacción	3,48	0,59	3,38	0,93	537,00	0,834
Otro	3,44	0,61	2,50	1,73	27,00	0,400

* $p < 0,05$

Entre otros motivos, se plantean la satisfacción personal o el acceso a los estudios de doctorado.

También se preguntó qué tipo de formación de posgrado se había realizado o se pensaba realizar (cuadro 4.17).

CUADRO 4.17. *Tipo de estudios de posgrado*

<i>Tipología</i>	<i>Egresados</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Cursos/seminarios/jornadas	23,8 %	31,6 %	368,00	0,532
Experto	0,0 %	11,4 %	279,00	0,140
Máster	81,8 %	88,2 %	525,00	0,467
Doctorado	0,0 %	28,2 %	252,00*	0,013
Otra carrera universitaria	20,0 %	11,1 %	328,00	0,367
Otros	0,0 %	0,0 %	288,00	1,000

* $p < 0,05$

Al preguntar por el lugar en el que se han realizado o realizarían dichos estudios de posgrado, se señalan las opciones integradas en el cuadro 4.18.

CUADRO 4.18. *Lugar donde realizar los estudios de posgrado*

<i>Institución</i>	<i>Egresados</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
En una universidad pública	84,0 %	98,1 %	558,50*	0,020
En una universidad privada	11,8 %	3,0 %	256,00	0,223
En el propio centro de trabajo	0,0 %	11,1 %	272,00	0,157
En un centro a distancia	11,8 %	9,1 %	273,00	0,768
En servicios públicos de empleo (SEPE) o similares	0,0 %	11,4 %	265,50	0,151
Otros	0,0 %	0,0 %	280,50	1,000

* $p < 0,05$

Igualmente, a los alumnos de los tres grupos se les preguntó por la importancia que para ellos tiene la formación de posgrado (véase cuadro 4.19). Los resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis se integran también.

CUADRO 4.19. *Importancia otorgada a la formación de posgrado*

<i>Nivel de importancia</i>	<i>Egresados</i>		<i>Estudiantes</i>		<i>Abandono</i>		<i>Chi²</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>		
Es un buen complemento para encontrar trabajo	3,08	0,90	3,48	0,82	3,44	0,75	8,905*	0,012

[.../...]

CUADRO 4.19. (continuación)

Es necesaria para poder realizar las tareas propias que exige la actividad laboral	3,12	0,92	2,81	1,11	2,87	0,96	2,659	0,265
Es necesaria para mejorar y actualizar conocimientos y habilidades	3,14	1,02	3,21	0,85	2,86	0,95	6,331*	0,042
Es necesaria para conseguir un puesto de trabajo más adaptado a las expectativas laborales	3,08	1,08	3,21	0,92	3,24	0,73	0,203	0,904

* $p < 0,05$

• *Bloque III. Experiencia laboral*

Se indagó sobre si se había trabajado desde que el alumnado se graduó (59,6%), inició sus estudios de grado (50,0%) o los abandonó (53,5%), no existiendo diferencias entre los tres grupos ($Chi^2 = 1,838$, $p = 0,399$). El tiempo trabajado se refleja en el cuadro 4.20. Las diferencias fueron estadísticamente significativas ($Chi^2 = 9,107$, $p = 0,011$).

CUADRO 4.20. *Tiempo trabajado*

<i>Duración</i>	<i>Egresados</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Abandono</i>
Menos de 6 meses	18,8 %	14,9 %	18,9 %
Entre 6 meses y 1 año	36,2 %	29,8 %	13,5 %
Entre 1 y 2 años	33,3 %	23,4 %	21,6 %
Entre 2 y 3 años	10,1 %	12,8 %	21,6 %
Entre 3 y 4 años	1,4 %	6,4 %	10,8 %
Más de 4 años	0,0 %	12,8 %	13,5 %

Respecto al tiempo que se tardó en encontrar trabajo, los egresados tardaron una media de 7,82 meses ($DT = 7,49$), los estudiantes de grado 5,11 meses ($DT = 8,05$) y los que abandonaron 11,46 meses ($DT = 14,72$), con diferencias significativas entre los grupos ($Chi^2 = 14,401$, $p = 0,001$). Las vías de acceso a su primer trabajo se pueden consultar en el cuadro 4.21.

CUADRO 4.21. *Vía de acceso al primer trabajo*

<i>Tipos</i>	<i>Egresados</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Abandonados</i>	<i>Chi²</i>	<i>p</i>
Servicio de empleo de la universidad	0,0 %	6,7 %	2,8 %	2,601	0,272
Servicio público de empleo (INEM o SEPE, Planes de empleo de la ciudad autónoma de Melilla, etc.)	17,1 %	30,6 %	8,5 %	8,563*	0,014
Prácticas realizadas durante los estudios	12,8 %	16,1 %	2,8 %	6,153*	0,046
Búsqueda personal (anuncios en prensa, envío de currículum...)	45,2 %	54,1 %	29,6 %	6,694*	0,035
Empresas de trabajo temporal (ETT)	12,5 %	10,0 %	0,0 %	8,740*	0,013
Internet	42,0 %	3,4 %	2,8 %	37,478***	0,000
Autoempleo	12,8 %	14,3 %	7,0 %	1,571	0,456
Oferta pública de empleo (oposición)	19,5 %	0,0 %	0,0 %	20,341***	0,000
Otros	5,3 %	13,8 %	30,0 %	9,849**	0,007

*** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

En otras vías de acceso se señalan conocidos tanto por parte de los egresados como de los estudiantes. Los que abandonaron también, además del ejército, familiares, anuncios en prensa, envío de currículum, planes de empleo de la ciudad autónoma de Melilla, entidades deportivas, etc.

El nivel de relación, de 1 a 4 puntos, del primer empleo con los estudios de grado fue de una media de 2,86 ($DT = 1,02$) para los egresados, 2,81 ($DT = 1,36$) para los estudiantes y 1,43 ($DT = 1,01$) para los que abandonaron los estudios, hallándose diferencias significativas ($Chi^2 = 30,360$, $p = 0,000$).

El tiempo que duró el primer empleo fue de una media de 11,73 meses para los egresados ($DT = 8,80$), 13,98 meses ($DT = 14,71$) para los estudiantes y 13,11 meses ($DT = 27,14$) para los que abandonaron, siendo un tiempo similar en los tres grupos ($Chi^2 = 3,781$, $p = 0,151$).

Además, el 48,5 % de los egresados trabaja en la actualidad, el 58,7 % de los estudiantes y el 25,7 % de los que abandonaron, con diferencias significativas ($Chi^2 = 13,913$, $p = 0,001$). En el caso contrario, el principal motivo de desempleo se detalla en el cuadro 4.22.

CUADRO 4.22. *Motivos de desempleo*

<i>Principales motivos</i>	<i>Egresados</i>		<i>Estudiantes</i>		<i>Abandono</i>		<i>Chi²</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>		
No he puesto excesivo interés en buscar empleo	2,19	1,16	2,57	1,26	2,22	1,26	2,650	0,266
He buscado activamente empleo, pero no lo he encontrado	3,58	0,81	1,95	1,23	2,71	1,24	45,473***	0,000
Mis deberes familiares lo han dificultado	3,00	0,77	1,35	0,74	1,51	0,96	65,663***	0,000
Algunos posibles empleos hubiesen supuesto un cambio de residencia y no lo deseo	2,69	0,88	1,52	0,99	2,22	1,26	25,123***	0,000
Mi titulación es inadecuada para los trabajos que se ofertan	2,94	1,04	2,11	1,14	2,49	1,22	10,766**	0,005
No poseo la formación adicional imprescindible para los trabajos que se ofertan	2,87	1,04	2,23	1,24	2,57	1,20	5,715	0,057
Los empleos que me han ofrecido no cubrían mis expectativas (salariales, laborales, etc.)	3,13	0,92	2,11	1,28	2,80	1,17	15,173**	0,001
Otros	2,76	0,94	1,75	1,50	3,00	0,0	0,202	0,332

*** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$

En otros motivos se especifica que el contrato ha finalizado o que se encuentran preparando alguna oposición.

Además, en el 60 % de los casos de los egresados coincide su primer trabajo con el trabajo actual, en el 50 % de los estudiantes y el 50,0 % de los que abandonaron ($Chi^2 = 0,946$; $p = 0,623$). El tiempo medio que se mantiene en el trabajo actual es de 16,77 meses ($DT = 9,59$), 23,65 meses ($DT = 25,78$) y 40,75 meses ($DT = 81,03$), respectivamente ($Chi^2 = 0,409$, $p = 0,815$). La forma de acceso al trabajo actual se especifica en el cuadro 4.23.

CUADRO 4.23. *Vía de acceso al trabajo actual*

<i>Tipos</i>	<i>Egresados</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Abandono</i>	<i>Chi²</i>	<i>P</i>
Servicio público de empleo (INEM o SEPE, planes de empleo de la ciudad autónoma de Melilla, etc.)	16,7 %	10,0 %	100,0 %	8,458*	0,015

[.../...]

CUADRO 4.23. (continuación)

Prácticas realizadas durante los estudios	5,9 %	30,0 %	0,0 %	2,795	0,095
Búsqueda personal (anuncios en prensa, envío de currículum...)	27,8 %	69,2 %	100,0 %	9,188*	0,010
Empresas de trabajo temporal (ETT)	0,0 %	9,1 %	0,0 %	1,545	0,214
Internet	45,8 %	9,1 %	0,0 %	4,390*	0,036
Autoempleo	16,7 %	18,2 %	100,0 %	7,102*	0,029
Oferta pública de empleo (oposición)	35,0 %	9,1 %	100,0 %	4,839	0,089
Otros	10,5 %	0,0 %	100,0 %	17,851***	0,000

*** $p < 0,001$; * $p < 0,05$

En otras vías se indica, por parte de los que abandonaron: ejército, anuncios en prensa y envío de currículum.

El tipo de contrato que se tiene actualmente es el recogido en el cuadro 4.24, obteniéndose diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de alumnado ($Chi^2 = 13,773$, $p = 0,001$).

CUADRO 4.24. Tipo de contrato actual

Vinculación contractual	Egresados	Estudiantes	Abandono
Funcionario	27,8 %	4,0 %	10,0 %
Contrato laboral indefinido	41,7 %	16,0 %	50,0 %
Contrato laboral temporal	19,4 %	48,0 %	25,0 %
Contrato laboral en prácticas	0,0 %	12,0 %	0,0 %
Contrato por obra y servicio	0,0 %	4,0 %	0,0 %
Contrato administrativo	5,6 %	0,0 %	5,0 %
Trabajador por cuenta propia	5,6 %	16,0 %	10,0 %
Becario	0,0 %	0,0 %	0,0 %
Otros	0,0 %	0,0 %	0,0 %

La actividad económica en la que se lleva a cabo el trabajo actual se refleja en el cuadro 4.25, con diferencias estadísticamente significativas ($Chi^2 = 5,965$, $p = 0,047$).

CUADRO 4.25. *Actividad económica del actual empleo*

<i>Tipología</i>	<i>Egresados</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Abandono</i>
Enseñanza no universitaria	19,0 %	39,3 %	15,0 %
Enseñanza universitaria	4,8 %	10,7 %	0,0 %
Sistema sanitario	0,0 %	7,1 %	0,0 %
Actividades culturales o deportivas	23,8 %	10,7 %	15,0 %
Sector primario (agricultura, ganadería, pesca)	0,0 %	3,6 %	0,0 %
Sector industrial (agroalimentario, químico, construcción, etc.)	0,0 %	3,6 %	10,0 %
Turismo	19,0 %	0,0 %	0,0 %
Comercio	14,3 %	3,6 %	25,0 %
Transporte	4,8 %	0,0 %	0,0 %
Servicio público (policía, ejército, bomberos, etc.)	0,0 %	7,1 %	25,0 %
Financiero	0,0 %	0,0 %	0,0 %
Otros	14,3 %	14,3 %	10,0 %

En otras actividades se incluye: cuidador, monitor de ocio y tiempo libre, social, técnico administrativo, autoridad portuaria de Melilla o diseño.

Respecto a la cuantía económica recibida por el empleo actual, el cuadro 4.26 la recoge, hallando diferencias significativas ($Chi^2 = 9,336$, $p = 0,009$).

CUADRO 4.26. *Retribución económica*

<i>Cuantía</i>	<i>Egresados</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Abandono</i>
Menos de 600 €	5,7 %	55,2 %	20,0 %
Entre 600 y 1200 €	57,1 %	20,7 %	45,0 %
Entre 1200 y 1800 €	34,3 %	17,2 %	30,0 %
Entre 1800 y 3000 €	2,9 %	6,9 %	5,0 %
Más de 3000 €	0,0 %	0,0 %	0,0 %

En el 72 % de los casos de los egresados el trabajo actual se desarrolla en Melilla, el 96,4 % de los estudiantes y el 89,5 % de los que abandonaron ($Chi^2 = 6,739$, $p = 0,034$). En el caso de otras ciudades, se indican ciudades andaluzas, así como Madrid o Zaragoza.

El nivel de satisfacción, de 1 a 4 puntos, con el trabajo actual presenta en los egresados una media de 3,31 ($DT = 0,82$), de 3,10 ($DT = 0,90$) en los estudiantes

de grado y de 3,15 ($DT = 0,87$) en los que abandonaron, no mostrando diferencias entre los tres grupos ($Chi^2 = 1,056, p = 0,590$).

- *Bloque IV. Adecuación del trabajo a los estudios realizados*

Se preguntó a los participantes por el nivel de adecuación del trabajo que se estaba llevando a cabo en la actualidad respecto al grado (finalizado, en curso o que no se terminó). Las respuestas, en una escala tipo Likert de cuatro puntos, se muestran en el cuadro 4.27, además de los resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis.

CUADRO 4.27. *Nivel de adecuación del trabajo desempeñado actualmente a los estudios de grado*

<i>Nivel de ajuste</i>	<i>Egresados</i>		<i>Estudiantes</i>		<i>Abandono</i>		Chi^2	p
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>		
Mi situación laboral actual coincide con las expectativas que tenía al iniciar mis estudios	3,15	1,01	2,45	1,25	1,90	1,04	15,155**	0,001
Mi formación académica ha sido un requisito indispensable para acceder a mi trabajo actual	3,14	1,08	2,58	1,38	2,05	1,32	8,074*	0,018
Las tareas y funciones que desarrollo en mi empleo actual requieren una formación universitaria	3,05	1,13	2,23	1,30	2,05	1,32	9,514**	0,009

** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

En el cuadro 4.28 se presentan los principales motivos por los que se ha aceptado el trabajo actual.

CUADRO 4.28. *Motivos para aceptar el trabajo actual*

<i>Principal motivo</i>	<i>Egresados</i>		<i>Estudiantes</i>		<i>Abandono</i>		Chi^2	p
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>		
No he encontrado otro trabajo más apropiado	2,40	1,24	2,57	1,34	2,65	1,46	0,712	0,700

[.../...]

CUADRO 4.28. (continuación)

En este trabajo tengo mejores expectativas profesionales	2,94	1,14	2,52	1,15	2,53	1,23	1,669	0,434
Prefiero un trabajo que no esté directamente relacionado con mis estudios	2,12	1,31	1,69	1,19	1,35	0,86	4,113	0,128
Me ascendieron a una categoría menos relacionada con mis estudios que mi categoría anterior	2,07	1,16	1,65	1,05	1,65	0,93	1,755	0,416
Este trabajo me ofrece seguridad	3,44	0,89	2,40	1,32	3,41	0,93	9,099*	0,011
Este trabajo me proporciona mayores ingresos	3,56	0,69	2,15	1,28	3,47	0,94	18,689***	0,000
Este trabajo es muy interesante	3,56	0,80	3,29	0,81	3,41	0,79	2,493	0,288
Este trabajo me proporciona una jornada laboral flexible	3,41	0,90	2,88	1,30	2,59	1,22	5,076	0,079
Este trabajo me permite trabajar en la localidad que prefiero	3,65	0,74	3,44	0,97	3,82	0,52	2,616	0,270
Este trabajo me permite atender mis obligaciones personales	3,70	0,66	3,31	0,92	3,31	0,94	4,091	0,129

*** $p < 0,001$; * $p < 0,05$

Además, el grado de relación entre los estudios de grado y las demandas del mercado laboral actual, en opinión de los tres grupos de participantes, se puede consultar en el cuadro 4.29.

CUADRO 4.29. Relación entre el grado y las demandas del mercado laboral en la actualidad

Nivel de ajuste	Egresados		Estudiantes		Abandono		Chi ²	p
	M	DT	M	DT	M	DT		
Deficiente formación académica, contenidos muy alejados de las exigencias laborales	3,00	0,79	2,59	1,02	2,68	0,77	10,142**	0,006
Carencia de especialización	2,84	0,79	2,64	0,96	2,43	0,75	8,561*	0,014

[.../...]

CUADRO 4.29. (continuación)

Escasa formación complementaria	2,90	0,85	2,71	0,96	2,57	0,84	5,520	0,063
Escasa formación en idiomas	2,88	0,84	3,15	1,06	3,41	0,84	17,727***	0,000
Escasa promoción universitaria	2,84	0,97	2,65	1,11	2,66	0,83	1,974	0,373
Escasez de prácticas	3,01	0,85	2,96	1,12	2,90	0,89	0,966	0,617
Escasa formación en habilidades y competencias	2,99	0,87	2,76	0,96	2,72	0,80	5,513	0,064

*** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

- *Bloque V. Probabilidad de estudiar el mismo grado*

Para finalizar, el nivel de probabilidad de repetir el mismo grado sería, en el caso de los egresados, de una media de 2,76 sobre cuatro puntos ($DT = 0,87$), 2,92 ($DT = 1,04$) en el de los estudiantes de grado y 1,89 ($DT = 1,18$) en el de los que abandonaron el grado, mostrando diferencias estadísticamente significativas ($Chi^2 = 37,248$, $p = 0,000$).

B) *Empleadores*

- *Bloque I. Opinión sobre la formación de grado de los egresados*

En el cuadro 4.30 se recoge la opinión de los empleadores sobre los motivos por los que los egresados cursaron los grados de educación. El análisis de frecuencias resulta significativo.

CUADRO 4.30. *Opinión de los empleadores sobre los motivos por los que los egresados cursaron el Grado en Educación Infantil o en Educación Primaria*

<i>Principal motivo</i>	<i>Porcentaje</i>
Por tradición/recomendación familiar	11,1 %
Por vocación	22,2 %
Por recomendación de otras personas	0,0 %

[.../...]

CUADRO 4.30. (continuación)

Por la imposibilidad de poder elegir otra carrera debido a la nota de acceso a la universidad que tenía	44,4 %
Por sus salidas profesionales	5,6 %
Porque la familia no podía afrontar económicamente los estudios fuera de Melilla	11,1 %
Por no ir a estudiar a otra ciudad distinta	5,6 %
Otros	0,0 %
	$Chi^2 = 12,000^*$ $p = 0,035$

* $p < 0,05$

Por su parte, el 73,7 % de los empleadores no considera adecuada la nota de corte en la Prueba de Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (PEvAU) para acceder al Grado en Educación Infantil o en Educación Primaria, esto es un 5 ($Chi^2 = 4,263$, $p = 0,039$). Los principales motivos argumentados son que de esa forma se daría un mayor prestigio a la profesión docente, se seleccionarían los mejores, se valorarían mejor los estudios de grado y entrarían los que presentarían una mayor vocación.

Además, el 100,0 % de los empleadores está de acuerdo con la duración de los estudios de grado, pero el 65,0 % no lo está con el hecho de que no existan especializaciones en el Grado en Educación Infantil, aunque las diferencias no son estadísticamente significativas ($Chi^2 = 1,800$, $p = 0,180$). Entre los principales motivos se indica que deberían existir especialistas en educación infantil en un segundo idioma, música y educación física, de modo que no sean de educación primaria los que se encarguen de la docencia en esta etapa educativa. Lo mismo se indica respecto a la necesidad de especialistas en pedagogía terapéutica.

Por lo tanto, se plantean especialidades de enseñanza bilingüe, pedagogía terapéutica, audición y lenguaje, lengua extranjera, educación física y educación musical.

En el caso del Grado en Educación Primaria, el 95 % de los empleadores está de acuerdo con las cinco especialidades ofertadas en el grado, esto es: educación física, educación musical, lengua extranjera (inglés o francés), pedagogía terapéutica y, en último lugar, audición y lenguaje ($Chi^2 = 16,200$, $p = 0,000$). El 0,5 % restante señala que no está de acuerdo porque la mención se cursa únicamente en un semestre.

La calificación media en el expediente de los egresados, según la opinión de los empleadores, se muestra en el cuadro 4.31, obteniéndose diferencias estadísticamente significativas ($Chi^2 = 3,556$, $p = 0,049$).

CUADRO 4.31. *Opinión de los empleadores sobre la nota media de los egresados en su expediente*

<i>Calificación</i>	
Entre 5 y 6,9	27,8 %
Entre 7 y 8,9	72,2 %
Entre 9 y 10	0,0 %
Nota media de 1 a 4	2,72 (DT = 0,46)

Asimismo, el 100,0 % considera relevante que el alumnado participe en programas de movilidad (Erasmus, SICUE o similares) durante su formación.

Al igual que se hizo con el alumnado, a los empleadores también se les solicitó que mostrasen su opinión sobre la formación académica de grado en una escala de cuatro puntos (cuadro 4.32), hallándose, a través de la prueba de Friedman, diferencias estadísticamente significativas en las respuestas.

CUADRO 4.32. *Opinión de los empleadores sobre la formación académica de los egresados*

<i>Valoración</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Formación teórica	2,94	0,84
Formación práctica	2,21	0,63
Formación para el desarrollo de habilidades y competencias	2,55	0,70
Formación para la planificación y programación de la enseñanza	2,36	0,83
Formación para el empleo de diversas metodologías docentes y actividades	2,36	0,68
Formación en el uso de distintos criterios e instrumentos de evaluación en el aula	2,52	0,61
Formación para relacionarse constructivamente con el alumnado	2,52	0,69
Formación para el empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula	2,94	0,77
Formación para atender a la diversidad del alumnado en un aula	2,21	0,53
Formación para trabajar en equipos de trabajo dentro del centro educativo	2,73	0,80

[.../...]

CUADRO 4.32. (continuación)

Formación para el análisis y la reflexión sobre la propia práctica docente	2,47	0,90
Calidad de la formación docente universitaria del grado, en general	2,73	0,87
Nivel de exigencia académica en el grado	2,61	0,69
Preparación para la futura inserción profesional	2,47	0,61
	$Chi^2 = 35,842^{**}$	
	$p = 0,001$	

** $p < 0,01$

El 89,5 % de los empleadores considera que deberían modificarse los contenidos del plan de estudios del grado, resultando el análisis de frecuencias significativo ($Chi^2 = 11,842$, $p = 0,001$). Entre las principales razones facilitadas destacan:

- Ampliar la duración del periodo de prácticas en los colegios;
- Dedicar por completo el último año del grado a las prácticas en centros educativos;
- Proporcionar información más útil y vinculada a la realidad de las escuelas;
- Incluir más prácticas en las aulas educativas desde primer curso del grado;
- Profundizar en la formación didáctica, organizativa y pedagógica;
- Profundizar en las especialidades;
- Ofrecer mejor formación teórica; y
- Facilitar mayor formación en las áreas instrumentales (especialmente matemáticas y lengua castellana).

Igualmente, el 90,0 % piensa que es necesario que el alumnado acredite un nivel B1 en una lengua extranjera para poder obtener el título de grado ($Chi^2 = 12,800$, $p = 0,000$). Aquellos que señalan que no están de acuerdo indican que no es necesario para desempeñar la función docente; otros, que es más importante atender a las características de la población escolar en Melilla, donde es más importante un buen dominio de la lengua castellana; y otros, que también sería interesante un tercer idioma.

• *Bloque II. Opinión sobre la necesidad de una formación de posgrado*

El 85,0 % de los empleadores considera relevante que el alumnado, al graduarse, realice algún tipo de formación de posgrado ($Chi^2 = 9,800$, $p = 0,002$). Quienes no lo consideran señalan que en cuatro años se debería estar completamente formado para la actividad docente.

Respecto al tipo de formación de posgrado más idóneo, en el cuadro 4.33 se indica, resultando el análisis no paramétrico, mediante la prueba de Friedman, significativo.

CUADRO 4.33. *Formación de posgrado que los empleadores recomendarían*

<i>Tipología</i>	<i>Porcentaje</i>
Cursos/seminarios/jornadas	88,2 %
Experto	29,4 %
Máster	64,7 %
Doctorado	0,0 %
Otra carrera universitaria	0,0 %
Otros	0,0 %
	$Chi^2 = 51,423^{***}$
	$p = 0,000$

*** $p < 0,001$

- *Bloque III. Acceso a la función pública docente*

El 80,0 % de los empleadores opina que no es adecuada la vía de acceso a la función pública docente en la actualidad ($Chi^2 = 7,200$, $p = 0,007$). Entre las razones que se aportan para fundamentar esta respuesta se señalan las siguientes:

- La prueba actual no asegura la selección del mejor personal docente;
- Se deberían evaluar habilidades sobre saber “hacer” en el aula en mayor medida;
- Deberían existir dos opciones para el acceso a la función pública: una para personal interino con baremo y otra para nuevo ingreso;
- Además de una prueba general sobre conocimientos generales en las materias fundamentales que el maestro debe impartir y una prueba tipo test de conocimientos teóricos (ambas eliminatorias), se deberían evaluar las habilidades para elaborar una programación, así como las necesarias para trabajar dentro del aula de la forma más eficiente y didáctica posible;
- Es necesario una menor subjetividad en la evaluación; y
- La prueba debería ser más práctica.

En lo relativo a si se está de acuerdo con el hecho de que, desde diferentes es-tamentos educativos, se esté tratando de plantear algo similar al MIR (el APD, esto

es, acceso a la profesión docente), pero para el acceso a la función pública docente, el 57,9 % dice estar de acuerdo, no hallándose diferencias estadísticamente significativas en el análisis de frecuencias ($Chi^2 = 0,474$, $p = 0,491$). Entre las razones ofrecidas a favor se encuentran que se considera muy positivo y acertado, que de esta forma se valoraría realmente si la persona está capacitada para trabajar con el alumnado, que a través de una mayor experiencia práctica se valoraría realmente la labor profesional a la que se han de enfrentar y que mejoraría la práctica docente en todos los aspectos (día a día con alumnos, relaciones con las familias, cumplimentación de documentación variada, etc.). Por el contrario, los que se muestran en contra indican que ya se están formando en su carrera durante cuatro años, que el periodo de prácticas para funcionarios puede y debería servir para terminar el proceso formativo, así como que lo que les hace falta es más horas de docencia y de enseñanza del currículo.

- *Bloque IV. Adecuación del trabajo a los estudios universitarios realizados*

El cuadro 4.34 integra la opinión de los empleadores sobre el nivel de relación, de uno a cuatro puntos, entre los estudios de grado y el mercado laboral. No se obtuvieron resultados estadísticamente significativos en el análisis de las respuestas, mediante la prueba de Friedman.

CUADRO 4.34. *Opinión sobre la relación existente entre los estudios universitarios y las demandas del mercado laboral actual*

<i>Nivel de ajuste</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Deficiente formación académica, contenidos muy alejados de las exigencias laborales	2,47	0,84
Carencia de especialización	2,45	0,99
Escasa formación complementaria	2,75	0,85
Escasa formación en idiomas	2,50	0,68
Escasa promoción universitaria	2,58	0,66
Escasez de prácticas	3,10	0,85
Escasa formación en habilidades y competencias	2,95	0,75
Escasa formación en métodos y técnicas educativas	2,80	0,83
	$Chi^2 =$ 11,428	
	$p = 0,121$	

También se solicitó que se valorase el desempeño docente de los egresados en una escala tipo Likert de cuatro puntos (cuadro 4.35), resultando el análisis de las respuestas significativo a través de la prueba de Friedman.

CUADRO 4.35. *Opinión de los empleadores sobre el desempeño docente de los egresados*

<i>Nivel de desarrollo</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Identificación con la profesión docente	3,00	0,74
Imagen personal	2,84	0,76
Innovación	2,42	0,60
Creatividad	2,57	0,69
Actitud y disposición	2,87	0,61
Habilidades y competencias	2,68	0,47
Uso de herramientas (tecnológicas, docentes, etc.)	2,57	0,69
Conocimientos teórico-prácticos	2,68	0,67
Capacidad de análisis	2,38	0,50
Lealtad	3,00	0,61
Responsabilidad	3,05	0,52
Compromiso	2,89	0,56
Respeto	3,15	0,60
Honradez	3,23	0,43
Honestidad	3,23	0,43
Comunicación y diálogo	3,05	0,53
Trabajo en equipo	2,77	0,73
Compañerismo y relaciones	3,27	0,46
Liderazgo	2,38	0,50
Disciplina y dedicación	2,88	0,58
Seguridad en su desempeño	2,55	0,51
Confianza en sí mismo	2,83	0,38
Iniciativa	2,50	0,51
Eficiencia en su desempeño	2,77	0,42
	$Chi^2 =$	
	103,066***	
	$p = 0,000$	

*** $p < 0,001$

- *Bloque V. Satisfacción con el trabajo de los egresados*

Para finalizar, el nivel de satisfacción con el trabajo en el aula que realiza el alumnado egresado de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla, de uno a cuatro puntos, es de un mínimo de 2 y un máximo de 4, con una *Media = 2,90 (DT = 0,56)*.

4.3.4. Discusión y conclusiones

Como se comentó al término de la introducción teórica, los objetivos principales de esta investigación fueron explorar la satisfacción en torno a la vida académica de tres grupos de participantes, esto es, egresados, estudiantes de grado y aquellos que abandonaron dichos estudios en la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte del Campus Universitario de Melilla (Universidad de Granada). El segundo objetivo fue analizar las opiniones y el grado de satisfacción hacia los egresados de los empleadores de los centros de educación infantil y primaria de la ciudad autónoma de Melilla.

Para la discusión de los resultados obtenidos para cada objetivo, se desglosarán previamente los hallados para el primer objetivo, relativo a los tres grupos. Seguidamente, se considerarán los resultados obtenidos en el cuestionario de empleadores. En ambos casos, se irán discutiendo cada uno de los bloques de los respectivos cuestionarios, con la finalidad de ayudar al lector a desgranar las conclusiones extraídas de esta investigación.

A) Cuestionario 1. Egresados, estudiantes y aquellos que abandonan

- *Bloque I. Experiencia universitaria de grado*

Respecto a los motivos para hacer la carrera, los alumnos que abandonaron los estudios señalaron más que el resto de los grupos, de manera significativa, motivos que poco tienen que ver con sus valores, como por recomendación de otros o por no ir a estudiar fuera de Melilla. En ambos casos, parece probable que hubieran preferido estudiar otra carrera o ir a otra ciudad a estudiar, como se podrá corroborar más adelante. Por el contrario, los egresados, aquellos que terminaron su carrera con éxito, eligieron razones como la vocación o las salidas profesionales del grado. Esto concuerda con trabajos como el de Garrote, Garrote y Jiménez (2016), de la Universidad de Castilla-La Mancha, quienes señalaron entre los factores más relevantes de la motivación para estudiar un grado las metas intrínsecas, el valor de la tarea y la autoeficacia.

Los participantes que abandonaron no solo repitieron asignaturas, sino que algunos repitieron curso. Además, en la nota media del expediente académico, son aquellos que abandonaron y los estudiantes de grado los que tuvieron la posibili-

dad de tener notas medias inferiores a 5. Obviamente, los egresados deben tener al menos un 5 porque, de lo contrario, no habrían podido terminar su grado, siendo en este grupo donde la nota media es mayor.

Parte de los egresados y los estudiantes habían llevado a cabo una beca de intercambio, sobre todo del programa Erasmus financiado por el Estado, mientras que ninguno de los que abandonaron había disfrutado de una de estas becas. Si bien una de las principales medidas para apoyar la internacionalización y el multiculturalismo en las instituciones de educación superior es la promoción de la movilidad internacional de estudiantes, investigadores y personal docente; hay expertos que ya consideraban estas medidas como una característica limitante, ya que involucra solo un pequeño número de miembros de la universidad (Campins, 2007).

En cuanto a la infraestructura, en varios apartados, los egresados puntúan mejor que los estudiantes. Probablemente, porque se hayan quedado con los aspectos positivos de su experiencia universitaria. Esto es un fenómeno que concuerda con el hallado en egresados de secundaria, quienes tendían a recuperar predominantemente recuerdos con aspectos positivos de su experiencia educativa (Jorge *et al.*, 2018).

Respecto a los idiomas, puntúan más alto los estudiantes y los que abandonaron que los egresados. Esta situación puede tener que ver con las exigencias cada vez mayores respecto al idioma en las titulaciones, donde ya se demanda terminar con el nivel B1, habitualmente de inglés.

El nivel de satisfacción general con los estudios universitarios también es mayor en los egresados que en el resto de los grupos. Es este grupo el que ha terminado el grado en su totalidad y tiene más información para poder valorarlo que los estudiantes y los que abandonaron. Estos últimos, además, debieron abandonar porque el grado no les satisfacía al completo, de lo contrario habrían continuado sus estudios.

No obstante, tanto los egresados como los estudiantes se plantearon en algún momento abandonar sus estudios por falta de interés o motivación. Sin embargo, los egresados presentaron diferencias estadísticamente significativas respecto a los estudiantes en las razones por las que no lo hicieron, por ejemplo: por el hecho de haberse marcado esa meta, por el apoyo económico recibido o por gustarle aspectos como el grupo de personas que encontraron en la universidad, el profesorado o el ambiente de la facultad. Para el caso de los estudiantes, lo que les hizo continuar respecto a los egresados fue, en especial, pensar que eso les iba a permitir conseguir un puesto de trabajo. Probablemente, quienes estén estudiando aún no conozcan de primera mano cómo está el mercado laboral relacionado con su formación de grado, una circunstancia que conocen más de cerca los egresados. Los que sí abandonaron aducen además razones que tienen que ver principalmente con la desmotivación con el grado, que este no era lo que querían estudiar realmente o que sus expectativas se vieron truncadas porque el grado no era lo que esperaba. Este último es un dato que enlaza con anteriores ítems que hacían alusión a los motivos por los que se eligió esa carrera y a su deseo de querer cambiar de universidad y/o de grado. De hecho, entre las razones que suelen aducir aquellas personas que abandonan sus estudios de

grado, en una investigación llevada a cabo en la Universidad de Zaragoza (Íñiguez *et al.*, 2016), los participantes señalaron las referidas a factores extraacadémicos, como la incompatibilidad laboral; pero también a factores docentes y académicos, como la falta de motivación o la existencia de un perfil inadecuado de acceso a las titulaciones. Estas últimas concuerdan con lo hallado en la presente investigación.

Por último, en cuanto a la atención a la diversidad cultural en el grado, en general, los egresados puntúan más que el resto. Estos tienen una perspectiva más amplia a la hora de evaluar dicho elemento. Sin embargo, en cuanto a la formación recibida al respecto, los estudiantes puntúan más que los otros dos grupos. En este ítem los estudiantes pueden tener un recuerdo más nítido de las temáticas que se están abordando en sus respectivos grados o bien estos contenidos se han ido ampliando con el tiempo. De hecho, en la actualidad existe una asignatura específica de Atención a la Diversidad, tanto en el Grado en Educación Infantil como en el de Educación Primaria; así como una denominada Diversidad e Inclusión Social en el Grado en Educación Social.

- *Bloque II. Experiencia universitaria de posgrado*

En este apartado los egresados y los estudiantes presentan unas circunstancias diferentes. Los participantes del primer grupo ya la han podido realizar, mientras que para los segundos se trata de una previsión. No obstante, esta previsión es bastante alta, algo superior al 50 % del grupo de estudiantes. En cuanto a los motivos para no haberla realizado o no prever hacerlo, destaca el hecho de no tener tiempo o dinero para llevarla a cabo en los egresados y la creencia de no necesitarla en los estudiantes. En este caso, consideran más necesario opositar o realizar una formación que les cuente para estas oposiciones y sea relativamente rápida de conseguir, como el B1 en otro idioma. Téngase en cuenta que, en los grados en Educación Infantil y Educación Primaria, principalmente, una de las salidas principales de su carrera es precisamente opositar. De hecho, incluso aunque no se obtenga una plaza en dichas oposiciones, el solo hecho de aprobar es también la puerta de entrada al trabajo como interinos en los centros de enseñanza pública. Por otra parte, los estudiantes que sí apuntan a una continuidad en la formación de posgrado argumentan de manera significativa respecto a los egresados que esta formación supondrá la mejora de sus conocimientos y habilidades. Estos factores motivaciones enlazan con los de otras investigaciones, como la de Hoffman y Julie (2012) en la Universidad de Western Cape, quienes también señalaban la mejora del conocimiento y el alcance de la autoactualización.

Respecto al tipo de formación de posgrado que se han planteado, destaca entre el grupo de los estudiantes respecto a los egresados el doctorado. Probablemente, en estos últimos haya una mayor proporción de personas que ya están trabajando u opositando, por lo que podrían estar más dedicados a ello que a seguir una forma-

ción tan duradera como el doctorado. Con referencia al lugar donde realizar estos estudios de posgrado, ambos grupos han señalado mayoritariamente la universidad pública, aunque los estudiantes en un mayor porcentaje que los egresados. En cuanto a la importancia otorgada a la formación de posgrado, los estudiantes puntuaron significativamente más que los egresados y quienes abandonaron en considerar que es un buen complemento para encontrar trabajo y para mejorar y actualizar conocimientos. Como se mencionaba anteriormente, la perspectiva de aquellos que han terminado ya la carrera o quienes la abandonaron puede ser más pesimista respecto a las aportaciones que la formación de posgrado puede darles en su futuro/presente laboral. Es probable que algunos de los que abandonaron ya estén haciendo otro grado y no se planteen nada más allá de esa formación o incluso que ya estén trabajando, al igual que los egresados. Esta situación puede inducir a pensar que no necesitan más formación, puesto que ya han conseguido un puesto de trabajo.

- *Bloque III. Experiencia laboral*

En este apartado resulta curioso no haber encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los grupos respecto a si habían trabajado desde que se graduaron (en el caso de los egresados), desde que iniciaron sus estudios (en los estudiantes) o desde que los habían abandonado (para quienes abandonaron). Sí se encontraron diferencias en cuanto al tiempo de trabajo, pero, sorprendentemente, los grupos que llevaban trabajando más de cuatro años eran los que habían abandonado la formación de grado y los estudiantes. A este respecto, se puede entender que las personas que abandonaron y los estudiantes no están trabajando exactamente en aquellas áreas para las que les capacitaría el grado, especialmente, el acceso a la función pública o incluso como docentes en centros privados, para la que sí es necesario tener esa formación. Por tanto, el abanico de posibilidades laborales que se abre es más amplio y deriva en una mayor probabilidad de llevar más tiempo trabajando. De hecho, las diferencias significativas en cuanto a las vías de acceso de estos trabajos confirman esta suposición. En el caso de los egresados, la vía en la que se encontraron diferencias significativas fue en las oposiciones, así como internet (donde es posible que consultaran la oferta de empleo público) y las ETT; mientras que las vías de acceso donde los estudiantes puntuaron significativamente más respecto a los otros grupos fueron el servicio público de empleo, las prácticas durante los estudios o la búsqueda personal. Con relación a lo anterior, por el tipo de trabajo que pueden ejercer uno y otros grupos, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en cuanto al nivel de relación de su primer empleo con los estudios de grado. En este sentido, los egresados con mayor probabilidad podrán estar ejerciendo trabajos para los que el grado los capacitó, una condición que no poseen los estudiantes que aún no han terminado su grado ni

quienes lo abandonaron. De hecho, ya se ha puesto de manifiesto que uno de los trabajos principales de los egresados es el acceso a la función pública.

Con referencia a aquellos que están en desempleo y los motivos de ello, se encontraron diferencias significativas en el grupo de egresados respecto a los otros dos en cuanto a: haber buscado activamente pero no haber encontrado, sus deberes familiares lo han dificultado, a que un trabajo hubiera supuesto un cambio de residencia que no deseaban, su titulación o su formación adicional era inadecuada para los trabajos que se ofertaban y, finalmente, los empleos ofrecidos no cubrían sus expectativas. Resulta llamativo que en todos los casos son los egresados quienes más puntúan. En este sentido, es probable que al llevar más tiempo desde que terminaron su formación, sean más selectivos a la hora de elegir un trabajo y no se conformen con aquellos que no cumplan sus expectativas respecto a sueldo, lugar, etc. Otra opción que señalaron es el hecho de estar preparando oposiciones, lo que requiere un tiempo que podría faltarles si estuvieran trabajando al mismo tiempo. De hecho, para aquellos egresados que sí están trabajando, su trabajo actual coincide con su primer empleo y, mayoritariamente, se trata de ser maestros en centros públicos, una oferta que probablemente hayan consultado por internet, por ser esta una de las vías mayoritarias de acceso al trabajo actual. Sin embargo, los participantes de los grupos de estudiantes que no han terminado aún su grado o aquellos que lo abandonaron quizás pueden asumir que su menor formación implique tener que aceptar trabajos que, en otras condiciones, probablemente no aceptarían. Los trabajos que con frecuencia se llevan a cabo durante la formación universitaria, o si esta no se posee, tienen que ver con actividades que no suelen estar bien remuneradas y que suponen la mayoría de las veces simplemente una ayuda para los gastos familiares. Esto se ve reflejado en el porcentaje mayor de estudiantes respecto a los otros dos grupos que cobran menos de 600 euros, una diferencia estadísticamente significativa.

Respecto al tipo de contrato actual, en línea con los datos anteriores, la mayoría de los egresados son funcionarios o tienen un contrato laboral indefinido (probablemente también como interinos en centros públicos o privados), mientras que los estudiantes suelen tener contratos laborales temporales o en prácticas. Quienes abandonaron tienen principalmente empleos con contrato laboral indefinido o temporal y, en un menor porcentaje, son funcionarios. En este último caso, muchos de ellos se dedican al ejército, una vía por la que optaron después de abandonar sus estudios y que, en un contexto como Melilla, una ciudad con alta presencia militar, es una opción con bastante visibilidad.

En cuanto a la actividad económica actual del empleo, se encontraron diferencias significativas entre los estudiantes y el resto de los grupos en su dedicación a la enseñanza no universitaria. Como se ha indicado anteriormente, no son empleos como funcionarios ni con contrato laboral indefinido, porque no pueden ejercerlos por no haber terminado el grado ni haber opositado. Por tanto, probablemente se dedicarán a impartir clases particulares a niños, como entrenamiento para lo que será su futuro laboral. Los egresados presentan un porcentaje significativamente

mayor que los otros grupos en actividades culturales o deportivas y relacionadas con el turismo.

Por último, en cuanto al lugar en el que se desarrolla su actividad laboral, en los tres grupos se desarrolla en más de un 50 % de los casos en Melilla, siendo los estudiantes quienes alcanzan el mayor porcentaje, de manera significativa. Es lógico deducir que, si están aún llevando a cabo estudios de grado en Melilla, su trabajo necesariamente tenga que estar en la misma ciudad, mientras que los egresados y quienes abandonaron ya no tienen esa casuística y pueden buscar trabajo fuera de la ciudad.

- *Bloque IV. Adecuación del trabajo a los estudios realizados*

En este caso, fueron los egresados quienes puntuaron significativamente más alto al considerar que su situación laboral actual cumplía las expectativas que tenían al iniciar sus estudios o entender que su formación académica era un requisito indispensable para acceder a este trabajo, puesto que sus tareas y funciones necesitan de esa formación. Estos datos concuerdan con los previamente expresados, puesto que los egresados pueden estar desarrollando un empleo más íntimamente ligado a su formación de grado que los estudiantes que aún no lo han terminado o aquellos que lo abandonaron.

En cuanto a los motivos para aceptar el trabajo actual, las únicas diferencias estadísticamente significativas se encontraron en el hecho de que el trabajo les ofrece seguridad y en que les proporciona mayores ingresos. En ambos casos, el grupo que más puntuó respecto a los demás fue el de egresados. Estos datos también concuerdan con el hecho de tratarse de empleos que tienen que ver en su mayoría con el acceso a la función pública, que suelen estar bien remunerados y suponer un contrato indefinido o de funcionario.

Con respecto al grado de relación entre los estudios de grado y las demandas del mercado laboral actual, las diferencias significativas se encuentran en considerar deficiente la formación académica, por estar alejada de las exigencias laborales, así como por la carencia de especialización. En ambos casos, fue el grupo de egresados el que más puntuó respecto a los otros dos. Se trata de un ejemplo más donde el contacto con la realidad laboral de la docencia en centros de enseñanza reglada de educación infantil y primaria, sobre todo, les mostraría en qué medida los contenidos abordados durante el grado les han servido o no para esa actividad. Por otra parte, fue el grupo de participantes que había abandonado sus estudios de grado el que indicó, de manera significativa, la escasa formación recibida en idiomas. Este último resultado va de la mano de aquel que destacaba que los participantes de este grupo no habían disfrutado de becas de intercambio en el extranjero, como las Erasmus. Se trata, por tanto, del grupo que ha podido percibir cómo su carencia en la formación de idiomas ha sido más acuciante y ha podido repercutir en el hecho de no poder atender a las demandas del mercado laboral actual. Como

ya se apuntó anteriormente, la movilidad del alumnado se ha señalado como un aspecto relevante en la internacionalización de las universidades españolas (véase Sánchez-Sánchez *et al.*, 2017).

- *Bloque V. Probabilidad de estudiar el mismo grado*

Por último, respecto a la probabilidad de repetir el mismo grado si se diera el caso, son los del grupo de participantes quienes puntúan de forma más significativa. Se podría aludir en este punto a la teoría clásica de la disonancia cognitiva de Festinger (1957) o conceptos más actuales como el de racionalidad práctica, para explicar aquellas situaciones en la que una persona que está llevando a cabo una acción necesita encontrar razones que justifiquen por qué se mantiene en ella, a pesar de las ideas de abandono que ya se ha visto que también manifiestan los participantes del grupo de estudiantes.

B) Cuestionario 2. Empleadores

La opinión de los empleadores no es un asunto desdeñable, puesto que son el nexo de unión entre la formación académica y el mundo laboral. Son, por tanto, uno de los colectivos más apropiados para evaluar en qué medida esa formación ha sido o no suficiente para ejercer su labor como docentes. Por otra parte, se trata de un juicio experto, no solo por ser empleadores, sino porque ellos también han recibido esa formación y suelen poseer más experiencia laboral como elementos de juicio para valorar la pertinencia de los contenidos y las competencias entrenadas en el ámbito universitario.

- *Bloque I. Opinión sobre la formación de grado de los egresados*

Respecto a los motivos por los que los empleadores creen que los egresados cursaron sus estudios de Grado en Educación Infantil y en Educación Primaria, el mayor porcentaje se obtiene en el ítem sobre la imposibilidad de poder elegir otra carrera debido a la nota de acceso a la universidad, seguido por la vocación.

Resulta obvio que los empleadores no consideran que la elección de estas carreras haya sido principalmente por ser aquella en la que deseaban desarrollarse. Esta percepción puede entroncar con la manera en la que lleven a cabo su trabajo los egresados, pudiendo apreciar que carecen de la motivación suficiente para ello. De hecho, ya se ha descrito en la discusión de los resultados de los egresados, los estudiantes y los que abandonan que la vocación no es la única motivación para haber elegido cursar ese grado.

Por otra parte, tampoco consideran que sea adecuada la nota de corte de acceso a la universidad, un 5, puesto que justamente este criterio es el que conduce a estudiantes poco motivados a cursar dicha carrera: la eligen porque la nota no les alcanza para otra formación. Todo ello conduce al desprestigio de la profesión docente, al contrario de lo que ocurre en países como Finlandia, donde la profesión docente goza de mayor reputación (Paulsen *et al.*, 2016).

En cuanto a la duración de los estudios de grado, todos los empleadores estuvieron de acuerdo con ella. No ocurrió lo mismo respecto a las especializaciones del Grado en Educación Infantil, donde considera que deberían existir especializaciones, como ocurre en el caso de primaria, donde sí están de acuerdo con las que existen. Aunque el alumnado de los niveles de educación infantil es aún muy joven, es justamente en estas edades cuando la plasticidad neuronal es mayor (véase, por ejemplo, Torres, 2011) y, por tanto, el momento de cimentar un buen aprendizaje de una segunda lengua o del lenguaje musical, llevado a cabo por especialistas de este nivel y no por graduados de Educación Primaria.

Con referencia a la nota media de los egresados, la mayoría considera una nota bastante elevada notable (entre 7 y 8,9). Quizás por esta misma razón, consideran que la nota de corte podría haber sido mayor, para cribar a los docentes vocacionales de aquellos que no lo son.

Todos los empleadores están de acuerdo en que es interesante que participen los alumnos en programas de movilidad, un resultado de suma relevancia si se tiene presente que concuerda con lo señalado por los participantes que abandonaron su grado respecto a la importancia de los idiomas y a haberse implicado menos en este tipo de becas.

Por último, en la opinión de los empleadores sobre la formación académica de los egresados destaca la buena valoración de la formación teórica y en TIC frente a otro tipo de formación que valoraron en menor medida, como la formación práctica. El contacto continuado con el mundo laboral de los empleadores se refleja en el hecho de entender que la formación práctica de los egresados no ha sido suficiente en comparación con la formación teórica. Por otra parte, los avances constantes en las TIC pueden resultar destacables para aquellos que no tuvieron una formación tan extensa en este ámbito (véanse, por ejemplo, Martínez-Izaguirre *et al.*, 2019; Tomé *et al.*, 2019). De hecho, una amplia mayoría considera que deberían modificarse los contenidos de los planes de estudio de grado para incluir, sobre todo, más formación práctica vinculada con la realidad de los centros educativos y una mayor especialización, entre ellas, en idiomas.

- *Bloque II. Opinión sobre la necesidad de una formación de posgrado*

En este bloque, la mayoría de los empleadores han destacado la importancia de la formación de posgrado, siendo la formación que consideran más relevante los

cursos, los seminarios y las jornadas. En este sentido, su propia experiencia con este tipo de formación (llevada a cabo sobre todo en las unidades de programas educativos –UPE–, en ciudades como Ceuta o Melilla), que, además, puntúan al opositar, puede haber conducido a esta respuesta.

- *Bloque III. Acceso a la función pública docente*

La mayoría de los empleadores considera que este acceso no es el adecuado puesto que, como se señalaba anteriormente, entienden que se deberían evaluar más contenidos prácticos o de “saber hacer”. Por esta misma razón, más de la mitad manifiestan estar de acuerdo con la implantación de un “MIR” docente, denominado actualmente APD, puesto que esta acción ofrecería mayores garantías para desarrollar la experiencia práctica.

- *Bloque IV. Adecuación del trabajo a los estudios universitarios realizados*

Respecto a la opinión de los empleadores sobre el desempeño docente de los egresados, las cualidades que más puntuaron fueron el compañerismo y las relaciones, así como la honestidad, la honradez, la lealtad y la responsabilidad. Todas ellas apuntan a las relaciones sociales, un área de crucial importancia en el trato con los niños y también con el resto de compañeros (Herrera *et al.*, 2016; Perandones *et al.*, 2013). Estos datos concuerdan con la investigación de Moreno y Morales (2017), en egresados del Grado en Educación Social de Castilla-La Mancha, donde los participantes destacaban la iniciativa y la responsabilidad como las cualidades más relevantes para acceder al empleo.

- *Bloque V. Satisfacción con el trabajo de los egresados*

Finalmente, la valoración que hacen los empleadores sobre su satisfacción con el alumnado egresado de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla es de un 2,90 sobre 4. Esta puntuación pone de manifiesto que se encuentran satisfechos con ellos, pero que aún continúa habiendo aspectos que es preciso mejorar, como la formación práctica, los idiomas, etc.

C) Aplicaciones del estudio

Las conclusiones derivadas de los resultados de esta investigación pueden tener una repercusión directa en el análisis de los planes de estudio que actualmente se

están llevando a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla, especialmente, de los grados en Educación Infantil y Educación Primaria. Según han destacado tanto los tres grupos de alumnado (los egresados, quienes cursan un grado actualmente y quienes abandonaron) como los empleadores de esos egresados, resulta de suma importancia incluir en los planes de estudio una mayor formación práctica, especialización en Educación Infantil y aumentar el número de plazas para becas de intercambio e idiomas, entre otros.

D) Limitaciones del estudio

En algunas preguntas, los egresados tuvieron más elementos de juicio que quienes están aún estudiando o quienes abandonaron, por ejemplo, cuando se les pidió que valorasen la formación académica recibida durante sus estudios de grado. Obviamente, los egresados ya han terminado su formación de grado, pero los demás grupos no. En este sentido, además, no es de extrañar que los que abandonaron sean los que puntúan peor la mayoría de los ítems a este respecto, con diferencias significativas con los otros dos grupos. Si abandonaron la carrera, probablemente es porque la formación que estaban llevando a cabo no les acabó de conquistar.

Es posible que algunas preguntas no hayan sido interpretadas correctamente por los estudiantes, a la luz de los resultados. Por ejemplo, cuando se les preguntaba por la actividad que estaban llevando a cabo en su actual empleo, resulta llamativo que un 10,7 % de los estudiantes señalaran la enseñanza universitaria, frente al 4,8 % de los egresados y al 0,0 % de quienes abandonaron. Es posible que los estudiantes entendieran este ítem como su dedicación actual como alumnado y no como trabajadores del sector, teniendo en cuenta que, al no ser graduados aún ni tampoco doctorados, es muy difícil aventurar que puedan estar realmente ejerciendo como profesores en la universidad.

El hecho de preguntar *a posteriori* a los participantes del grupo de egresados y al de quienes abandonaron sus estudios puede haber generado un sesgo en sus respuestas, puesto que sus recuerdos sobre su experiencia durante la formación universitaria se pueden haber visto empañados por el paso del tiempo, así como por su propia experiencia laboral o personal, para el caso de quienes decidieron dejarlo. Resulta lógico pensar que quienes abandonaron sus estudios probablemente no van a conservar el mejor de los recuerdos acerca de cómo fue aquella formación, al contrario que los egresados, quienes pueden sobrevalorarla, como ya se ha comentado anteriormente.

E) Futuras líneas de investigación

En estudios subsiguientes es preciso tener en cuenta las limitaciones señaladas. Para ello, se podrían comparar las respuestas del cuestionario intra-grupos,

en lugar de entre-grupos, puesto que las circunstancias que envuelven a cada uno de los grupos son diferentes. De este modo, se podrían disminuir los sesgos que introduce el paso del tiempo y la experiencia laboral en egresados y personas que abandonaron su formación de grado.

Otro aspecto que se ha de considerar en futuros estudios es el hecho de abundar, incluyendo más preguntas, en la formación de idiomas y la realización de becas de intercambio. Al parecer, este tipo de experiencias puede resultarles muy gratificante, además de aportarles la formación práctica en idiomas.

Propiedad de Editorial Síntesis, S. A.
Prohibida la distribución, copia o venta

Anexo: Cuestionario para empleadores de egresados de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla (Universidad de Granada)

El presente cuestionario se ha diseñado para conocer la opinión y la satisfacción del personal directivo de los centros de educación infantil y primaria de la ciudad autónoma de Melilla con el alumnado egresado de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla (Universidad de Granada), previamente denominada Facultad de Educación y Humanidades. Se trata de un cuestionario anónimo, por lo que le pedimos su colaboración y sinceridad en las respuestas ofrecidas, las cuales son de máximo interés para nuestra institución universitaria.

En primer lugar, le pedimos que nos facilite algunos datos que nos servirán para el posterior análisis.

Género: Hombre Mujer

Edad:

Nombre del CEIP:

Número total de años de experiencia docente:

Número de años ocupando cargos directivos en su vida laboral:

Número de años que lleva ejerciendo como equipo directivo en su CEIP actual:

Función que cumple actualmente en el equipo directivo:

Director o directora Jefe o jefa de estudios Secretario o secretaria

Titulación (diplomatura, licenciatura o grado) que cursó para acceder a la función pública:

Especialidad, si es el caso, que posee:

Etapa educativa en la que imparte o ha impartido docencia en una mayor proporción:

Educación infantil Educación primaria

A continuación, se formularán una serie de preguntas. Por favor, señale con una X la opción de respuesta que se ajuste más a su experiencia vivida u opinión.

Bloque I. Opinión sobre la formación de grado de los egresados

I.1. En función de su conocimiento u opinión, ¿cuál es el principal motivo por el que los egresados de la facultad cursaron el Grado en Educación Infantil o en Educación Primaria?
<input type="checkbox"/> Por tradición/recomendación familiar
<input type="checkbox"/> Por vocación
<input type="checkbox"/> Por recomendación de otras personas

Por la imposibilidad de poder elegir otra carrera debido a la nota de acceso a la universidad que tenía
Por sus salidas profesionales
Porque la familia no podía afrontar económicamente los estudios fuera de Melilla
Por no ir a estudiar a otra ciudad distinta
Otro (especificar el motivo):

I.2. ¿Considera que la nota de corte en la Prueba de Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (PEVAU) (5 puntos) es la adecuada para acceder al Grado en Educación Infantil o en Educación Primaria?	
Sí	
No	
En caso negativo, especifique el motivo y cuál debería ser la puntuación mínima.	

I.3. La duración del grado es de cuatro años. ¿Está de acuerdo con dicha duración?	
Sí	
No	
En caso negativo, especifique el motivo y cuál debería ser la duración.	

I.4. En la formación de Grado en Educación Infantil no existe ninguna especialización. ¿Está de acuerdo?	
Sí	
No	
En caso negativo, especifique el motivo y cuál o cuáles deberían ser las especialidades ofertadas.	

I.5. La Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte ofrece cinco especialidades o menciones dentro de la formación de Grado en Educación Primaria: educación física, educación musical, lengua extranjera (inglés o francés), pedagogía terapéutica y, en último lugar, audición y lenguaje. ¿Está de acuerdo con dichas especialidades?	
Sí	
No	

Si responde negativamente, especifique el motivo y cuál o cuáles deberían ser las especialidades ofertadas.

I.6. En su conjunto, ¿cuál cree que es la nota media del expediente académico del alumnado al finalizar sus estudios de grado (de 1 a 10)?

Entre 5 y 6,9	
Entre 7 y 8,9	
Entre 9 y 10	

I.7. ¿Considera relevante que el alumnado participe en programas de movilidad (Erasmus, SICUE o similares) durante su formación?

Sí	
No	

I.8. Por favor, en función de su experiencia u opinión, valore la formación académica de los egresados.

	Inadecuada		Adecuada	
	1	2	3	4
Formación teórica				
Formación práctica				
Formación para el desarrollo de habilidades y competencias				
Formación para la planificación y la programación de la enseñanza				
Formación para el empleo de diversas metodologías docentes y actividades				
Formación en el uso de distintos criterios e instrumentos de evaluación en el aula				
Formación para relacionarse constructivamente con el alumnado				
Formación para el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el aula				
Formación para atender a la diversidad del alumnado en un aula				
Formación para trabajar en equipos de trabajo dentro del centro educativo				
Formación para el análisis y reflexión sobre la propia práctica docente				

Calidad de la formación docente universitaria del grado, en general				
Nivel de exigencia académica en el grado				
Preparación para la futura inserción profesional				

I.9. En función de su experiencia, ¿deberían modificarse los contenidos del plan de estudios del grado?	
Sí	
No	
En caso afirmativo, justifique su respuesta e indique los aspectos que deberían incluirse obligatoriamente.	

I.10. Desde su punto de vista, ¿piensa que es necesario que el alumnado acredite un nivel B1 en una lengua extranjera para poder obtener el título de grado?	
Sí	
No	
En caso negativo, justifique su respuesta e indique cuál sería la alternativa que propone.	

Bloque II. Opinión sobre la necesidad de una formación de posgrado

II.1. En su opinión, ¿es relevante que el alumnado, al graduarse, realice algún tipo de formación de posgrado?	
Sí	
No	
Si ha respondido negativamente, indique las principales razones.	

Si ha respondido afirmativamente a la cuestión anterior, responda a la siguiente. En caso contrario, pase a la pregunta III.1.

II.2. ¿Qué tipo de formación de posgrado recomendaría? (Puede seleccionar varias opciones si es el caso).	
Cursos/seminarios/jornadas	

Experto	
Máster	
Doctorado	
Otra carrera universitaria	
Otros (especificar):	

Bloque III. Acceso a la función pública docente

III.1. La vía de acceso a la función pública docente en la actualidad, ¿considera que es la más adecuada?	
Sí	
No	
En caso negativo, describa cómo debería ser.	

III.2. Desde diferentes estamentos educativos se está tratando de plantear algo similar al MIR pero para el acceso a la función pública docente, ¿está de acuerdo?	
Sí	
No	
Justifique su respuesta tanto si es positiva como negativa.	

Bloque IV. Adecuación del trabajo a los estudios universitarios realizados

IV.1. Por favor, señale la relación que piensa que existe entre los estudios universitarios y las demandas del mercado laboral actual				
	En desacuerdo		De acuerdo	
	1	2	3	4
Deficiente formación académica, contenidos muy alejados de las exigencias laborales	1	2	3	4
Carencia de especialización	1	2	3	4
Escasa formación complementaria	1	2	3	4
Escasa formación en idiomas	1	2	3	4
Escasa promoción universitaria	1	2	3	4
Escasez de prácticas	1	2	3	4
Escasa formación en habilidades y competencias	1	2	3	4

Escasa formación en métodos y técnicas educativas	1	2	3	4
Otra (especificar):	1	2	3	4

IV.2. Valore el nivel de desarrollo mostrado por los egresados en su desempeño docente.				
	Bajo			Alto
Identificación con la profesión docente	1	2	3	4
Imagen personal	1	2	3	4
Innovación	1	2	3	4
Creatividad	1	2	3	4
Actitud y disposición	1	2	3	4
Habilidades y competencias	1	2	3	4
Uso de herramientas (tecnológicas, docentes, etc.)	1	2	3	4
Conocimientos teórico-prácticos	1	2	3	4
Capacidad de análisis	1	2	3	4
Lealtad	1	2	3	4
Responsabilidad	1	2	3	4
Compromiso	1	2	3	4
Respeto	1	2	3	4
Honradez	1	2	3	4
Honestidad	1	2	3	4
Comunicación y diálogo	1	2	3	4
Trabajo en equipo	1	2	3	4
Compañerismo y relaciones	1	2	3	4
Liderazgo	1	2	3	4
Disciplina y dedicación	1	2	3	4
Seguridad en su desempeño	1	2	3	4
Confianza en sí mismo	1	2	3	4
Iniciativa	1	2	3	4
Eficiencia en su desempeño	1	2	3	4

Bloque V. Satisfacción con el trabajo de los egresados

V.1. Para finalizar, ¿cuál es su nivel de satisfacción con el trabajo en el aula que realiza el alumnado egresado de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla?				
Bajo			Alto	
1	2	3	4	

Propiedad de Editorial Síntesis, S. A.
Prohibida la distribución, copia o venta

5

Seguimiento de egresados en educación superior. Perspectiva cualitativa

*Francisca Ruiz Garzón
José Antonio Garzón-Guerrero
Ligia Isabel Estrada Vidal*

La calidad de la educación superior es una cuestión internacional cuya generalización es un tema propio de la globalización (Gallardo, Sánchez y Leiva, 2001). En el caso de Europa, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha extendido las memorias de seguimiento anual de las nuevas titulaciones, a partir del análisis cuantitativo de datos aportados sobre los programas de estudios y sus demandas (Coello, 2015). Aspectos sobre los programas de estudios, servicios del centro, docentes y alumnado, así como sobre la demanda social de la titulación, el éxito profesional de los egresados o la satisfacción del alumnado y profesorado, son indicadores relevantes para conocer el estado de la calidad de las universidades, siendo un agente relevante el alumnado en cualquier situación. Es decir, la percepción que tiene el alumnado presenta una relevante contribución en la garantía, control y mejora de la calidad de la educación superior (Wang *et al.*, 2018), ya sean egresados, estén cursando estudios de grado o los hayan abandonado.

Así, se encuentran estudios que hacen uso del instrumento más extendido, el cuestionario SERVQUAL (Gupta y Kaushik, 2018), o, incluso, en los que se han creado modelos que vinculan características de la gestión de calidad de las universidades con las competencias de los estudiantes y sus posibilidades de entrar en el mercado laboral (Gora *et al.*, 2019).

Sin embargo, son necesarios estudios con un enfoque cualitativo que permita recoger información con una mayor comprensión. Y si dichos estudios se realizan desde la perspectiva del alumnado, y permiten el acceso a información sobre sus experiencias y percepciones mediante el discurso que nos proporcionan como actores inmediatos de la actividad educativa superior (Caballero y Sime, 2016; Wang *et al.*, 2018).

Por eso la segunda parte de este estudio se ha abordado desde una metodología cualitativa, por permitirnos comprender la experiencia humana a partir de la forma en que experimentan, interpretan y construyen los significados del mundo social, y cómo se integran estos en la cultura (Latorre *et al.*, 2003).

5.1. Metodología del estudio

Se han seguido las fases establecidas por Rodríguez *et al.* (1996), siendo la primera la *preparación*; la segunda, el *trabajo de campo*, y la tercera, la *fase analítica*.

En la primera fase se estableció el marco teórico conceptual que sirvió como punto de partida para el diseño de las actividades que se realizaron posteriormente. Así, se planificaron las cuestiones de investigación, el objeto de estudio, el método de investigación, la triangulación, las técnicas e instrumentos de recogida de datos y el análisis de los datos.

Dentro del trabajo de campo, se contempló una etapa de acceso al campo y otra de recogida de datos. En la primera etapa, acceso al campo, se fue accediendo progresivamente a la muestra, a la cual se solicitó su participación. En la etapa de recogida de datos, se hizo uso del instrumento entrevista semiestructurada, pues, debido a que parte de la presente fase se sucede de manera simultánea con la siguiente, se fueron triangulando los datos para ser presentados los datos obtenidos a los informantes con el fin de confirmar y contrastar los discursos.

Finalmente, en la etapa analítica, se procedió a la reducción de datos, la disposición y transformación de datos, la obtención de resultados y la verificación de conclusiones.

5.1.1. Técnicas e instrumentos de recogida de datos

La técnica utilizada fue la entrevista, en este caso, grupal, y el instrumento, la entrevista semiestructurada, puesto que permite enlazar temas conforme van surgiendo durante la entrevista, y, por tanto, construir una noción holística de la realidad (Bisquerra Alzina, 2009). Para ello, previamente se concretaron los objetivos que fueron respondidos mediante la entrevista. En el caso del presente estudio, el objetivo general es conocer la opinión del alumnado del campus de Melilla sobre las titulaciones relacionadas con la Educación, así como la efectividad formativa y su relación con el trabajo desempeñado. De la misma manera, se determinó el contexto donde se recogió la información, es decir, las aulas de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte del campus de Melilla. Finalmente, se identificó la muestra participante, la cual se expone en el apartado 5.1.2.

La estructura de la entrevista que sirvió como guión se fundamentó en cuatro categorías, que fueron respondidas en función del colectivo de estudiantes

(cuadro 5.1). Así, la información sobre la experiencia universitaria de grado se presentó a todo el alumnado; sobre la experiencia universitaria de posgrado a matriculados, a erasmus y egresados; sobre experiencia laboral después de graduarse, a egresados; y, sobre experiencia de abandono universitario, a aquellos que abandonaron.

CUADRO 5.1. *Categorías de la entrevista utilizada en el estudio*

Categoría I: Experiencia universitaria de grado

1. Motivo de elección de la carrera
2. Duración de la carrera
3. Nota media del expediente académico
4. Participación/experiencia en programas de intercambio (Erasmus, SICUE o similares)
5. Becas de colaboración o similares durante los estudios (Administración pública)
6. Actividad laboral durante los estudios
7. Valoración de la oferta educativa recibida durante la carrera
8. Conocimiento de idiomas en el momento de la graduación
9. Creencias sobre la formación en diversidad cultural recibida en su formación y la Universidad de Granada y propuestas de mejora

Categoría II: Experiencia universitaria de posgrado

1. Realización de cursos o estudios complementarios tras la finalización de la carrera
2. Razones para la no realización de formación de posgrado
3. Razones para la realización de formación de posgrado
4. Formación de posgrado

Categoría III: Experiencia laboral

1. Tiempo trabajando desde la graduación
2. Tiempo transcurrido hasta encontrar el primer empleo
3. Vía de acceso al primer empleo
4. Relación existente entre el primer empleo y los estudios realizados
5. En caso de desempleo: causas de la situación de desempleo actual
6. Grado de satisfacción con el empleo actual
7. Relación entre los estudios cursados y las demandas del mercado laboral actual
8. Probabilidad de repetir de nuevo la misma carrera/recomendarla

Categoría IV: Experiencia de abandono universitario

1. Razones de abandono
2. Situación actual
3. Perspectivas de futuro

5.1.2. Población y muestra

La población corresponde al alumnado que cursa o ha cursado estudios de grado relacionados con la educación en el Campus Universitario de Melilla (Universidad de Granada, UGR). Dos fueron las técnicas de muestreo no probabilísticas que se

utilizaron: por cuotas y bola de nieve. en la primera técnica, se utilizaron como criterios las variables *titulación* y *perfil del estudiante*. Dentro de la variable *titulación*, se distinguió Grado en Educación Social, Educación Infantil y Educación Primaria. Dentro de la variable *perfil de estudiante*, se distinguió entre matriculados (3.º o 4.º curso), erasmus (alumnado en 4.º que realizó una estancia erasmus), abandono (alumnado que no había finalizado sus estudios de grado) y egresados (alumnado que tenía una titulación de grado).

En el procedimiento de contacto con los informantes, los investigadores invitamos al alumnado a participar de manera presencial. Se acudió a las aulas en el caso del alumnado matriculado, se concertó una cita individual con el alumnado al que se le había impartido docencia en el caso de los erasmus, y se llamó telefónicamente a partir de un listado facilitado por la universidad en el caso del alumnado de abandono y egresado. Tanto si participaban en el estudio como si no, se le solicitaba al alumnado de abandono y egresados que invitaran a alumnado con su mismo perfil a participar (bola de nieve).

Así, la muestra de estudio está conformada por un total de 45 alumnos, de los cuales 33 son mujeres y 12 hombres, procedentes 22 de ellos del Grado en Educación Social, 12 del de Educación Infantil y 11 del de Educación Primaria (para más detalle, véase cuadro 5.2).

CUADRO 5.2. *Detalles de la muestra elegida para el estudio*

Titulación de grado	Perfil de estudiante								Total por sexo		Total por titulación
	Matriculado		Erasmus		Abandono		Egresado				
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
Ed. Social	2	5	-	3	2	-	1	9	5	17	22
Ed. Infantil	1	3	1	1	-	1	1	4	3	9	12
Ed. Primaria	1	4	-	-	2	1	1	2	4	7	11
Total por sexo	4	12	1	4	4	2	3	15	12	33	
Total por perfil	16		5		6		18		45		45

H = hombre; M = mujer

5.1.3. *Calidad de la investigación*

Siguiendo a Rodríguez *et al.* (1996), la veracidad de los resultados obtenidos depende del rigor metodológico con el que se diseña y desarrolla una investigación, es decir, de la calidad de la misma. Por eso, como criterios, se ha de considerar el valor de la verdad, que se consiguió al contrastar los diferentes puntos de vista del alumnado participante; también la aplicabilidad o transferibilidad, que se logra al

comprobar que en la presente investigación se obtienen conclusiones similares a las de otras investigaciones consultadas en la revisión bibliográfica. De la misma manera, la consistencia se ha logrado al haber conseguido resultados similares en la información recogida con los instrumentos utilizados en la investigación mixta desarrollada (cuestionario y entrevista). Y finalmente, la neutralidad o confirmabilidad se aseguró al haber sido categorizados los datos por los diferentes investigadores del equipo, triangulando y consensuando todos los análisis.

5.1.4. Análisis de datos

El análisis de contenido ha seguido varios procesos de depuración de categorías. El primer paso fue el análisis individual de las entrevistas por los distintos investigadores mediante el *software* NVivo versión 11, agrupando el discurso obtenido en categorías deductivas que se tenía previamente seleccionadas. La parrilla de códigos elaborada se fue depurando hasta concretar y agrupar todos los códigos en categorías más generales (cuadro 5.3).

CUADRO 5.3. Códigos de las categorías utilizadas en el análisis

<i>Bloque I. Experiencia universitaria de grado</i>	<i>Bloque III. Experiencia laboral</i>
<ul style="list-style-type: none"> – Elección de la carrera – Expediente académico – Programas de intercambio (Erasmus, SICUE o similares) – Becas – Actividad laboral durante los estudios – Valoración de la carrera – Idiomas – Diversidad cultural 	<ul style="list-style-type: none"> – Tiempo laboral – Información del primer empleo – Relación existente entre el primer empleo y los estudios realizados – Causas de la situación de desempleo – Grado de satisfacción con el empleo actual – Recomendaría la carrera
<i>Bloque II. Experiencia universitaria de posgrado</i>	<i>Bloque IV. Razones de abandono/situación actual/perspectivas de futuro</i>
<ul style="list-style-type: none"> – Estudios complementarios – Razones no realización de posgrado – Razones sí posgrado – Posgrado realizado 	<ul style="list-style-type: none"> – Razones – Situación actual – Perspectivas de futuro

5.2. Motivos de elección y abandono de la carrera

Los alumnos de todos los grados de educación consideran que los estudios sobre formación en educación son carreras muy humanas y de entrega. Muchos de

nuestros alumnos que reconocen estudiar este grado por vocación, y destacan la necesidad de ser humanos y solidarios para poder ejercer este oficio. Eligieron este tipo de grado porque a todos les gusta poder ayudar e interactuar con los niños. Consideran que es un mundo increíble lleno de ingenuidad y creatividad que nos recuerda constantemente los niños que somos.

Todo es maravilloso y es un mundo increíble y claro su ingenuidad y demás y me di cuenta que es verdad que con los años todo el mundo perdemos esa parte de ingenuidad y esa parte de creatividad y con ellos, pues me sentí otra vez una niña (Ed. Infantil).

Otros están concienciados del bajo nivel que existe en la educación actual y quieren contribuir a mejorar esa situación.

Me preocupa bastante en Melilla pasa mucho que los niños que no tienen adquirida la lengua materna, es decir que no saben hablar español, es verdad que aprenden, pero muchos de ellos lo hacen con mucha dificultad y no se les enseña con la ayuda, digamos de la lengua materna (Ed. Infantil).

En el caso del alumnado del Grado en Educación Social, afirman que su vocación está en poder contribuir a paliar las necesidades sociales desde un ámbito no formal y con distintos sectores poblacionales con múltiples carencias.

Yo la he elegido porque a mí me gusta educación social no quería hacer educación primaria porque no quería ser la típica maestra quería ayudar a las personas quería otra perspectiva (Ed. Social).

Existe un grupo que podemos también estructurarlos en elección del grado por vocación, ya que optan por continuar sus estudios universitarios como continuación de los estudios de formación profesional que hayan hecho. En el caso de educación infantil, muchos optan por realizar el grado tras haber estudiado técnico de educación infantil. Y en el caso de educación social, por haber hecho el Módulo de Integración Social.

Nosotros por ejemplo porque hicimos el técnico, pues ya tenemos esa motivación de decir lo que queremos seguir avanzando, descubriendo cosas nuevas de cómo se puede trabajar con niños, claro en el técnico desde cero a tres años (Ed. Infantil).

Otra de las razones por las que, según sus declaraciones, eligieron estudiar el grado en educación es por probar algo que para ellos sonaba interesante ante

la imposibilidad o dificultad de poder estudiar otra especialidad. Unos no tenían posibilidades de irse fuera de la ciudad de Melilla por el coste económico que esto suponía, y a otros la nota de corte no les daba para poder estudiar otra cosa y, entre la oferta que había, era lo que más les llamaba la atención. En estos casos, afirmaban haber elegido la carrera por descarte, al informarse del plan de estudios.

Sí, esa era mi primera opción. Porque estaba relacionado con lo que me gustaba que era el deporte y todo eso, pero no había plaza y aparte mi nota media no... no me daba (Ed. Social).

Otros realizan el grado sin ser muy conscientes de lo que quieren estudiar, pero al comenzar, si tienen un mínimo de éxito, se van entusiasmando cada vez más. Otros empezaron el grado por recomendaciones de algún amigo. Este grupo de no vocacionales tienen un aspecto en común: la necesidad de continuar con estudios superiores ante la situación económica y laboral del país.

No tenía ninguna motivación así especial que tu dijese como la otra carrera que me gustaba el deporte... y entonces si tenía ganas de empezar, pero la de Educación Social en un principio no era como te he dicho vocacional pero ya poco a poco al ir pasando el tiempo y viendo que me iba bien y que era interesante pues ya me quedé decidí quedarme (Ed. Social).

En ocasiones, el alumnado no elige la titulación universitaria en la cual está estudiando, sino que es una opción a partir de la consciencia que adquieren al no encontrar un puesto de trabajo, percibiendo los estudios como una oportunidad para mejorar su situación económica.

Terminé el instituto no iba a hacer nada, no encontraba trabajo y dije pues mira es una oportunidad de seguir estudiando y ya me propuse empezar la carrera (Ed. Social).

Un aspecto interesante es el por qué eligieron su carrera aquellos estudiantes que la han abandonado en algún momento. La gran mayoría seleccionó su grado porque no disponían de nota suficiente para otra carrera, porque no había más opciones o porque era un mérito para conseguir ventajas en la carrera policial o militar:

Elegí magisterio en realidad... un poco porque no me quedó otra, porque yo quería hacer enfermería en realidad y me equivoqué a la hora de meter las asignaturas [...] de la PAU... y al final en septiembre no me quedó otra opción (Ed. Primaria).

Son muy pocos los que señalan haberla elegido por razones vocacionales:

Quiero ser maestra por eso, porque me encantan los niños, educar a los niños... [además] la única formación profesional que se podía adquirir en Melilla era la de técnico de Educación Infantil y bueno... me decidí porque a mí siempre me ha gustado estudiar (Ed. Infantil).

Las notas medias en los grados de educación suelen ser en la gran mayoría altas. La nota media del expediente ronda el 7. La mayoría de los estudiantes afirma que ha invertido cuatro años en la formación, la duración estipulada del grado; solo una minoría afirma que ha podido realizar el grado en la mitad de años.

Yo por ejemplo terminé la carrera en tres años y sí es verdad que me quedé un año solo para el TFG (Ed. Infantil).

Otros, en cambio, debido a razones laborales y/o familiares, necesitan un par de años más para poder finalizar sus estudios.

Ya, es que por eso te digo que realmente los tres empezamos en el mismo, creo que en el año dos mil catorce. Lo que pasa que bueno, yo por cuestiones de trabajo también, estoy trabajando, me ha costado un poquito más... (Ed. Primaria).

Es interesante destacar que muchos reconocían que, aunque su expediente haya sido bueno, eso no siempre significaba que serían buenos educadores y sabrían adaptarse al ambiente educativo.

En la carrera la nota no dice si eres buen educador o no que te puedes comer el libro y luego vomitarlo en el examen eso no quiere decir que sea bueno educado porque la gente se te puede dar de pena (Ed. Social).

En cuanto a los motivos de abandono, son variados, aunque hay dos grupos principales: los que la dejan porque consiguen un trabajo y los que lo hacen por desmotivación. Entre los primeros se encuentran aquellos que abandonan por un trabajo que era su primera opción y otros que necesitan el trabajo para poder hacer frente a cargas familiares.

Yo dejé el tema [la carrera], para [ser] Policía Local, o sea por eso dejé la carrera. Y cuando terminé la oposición y no aprobé era a mitad de curso y entonces me apunté a militar y aprobé para militar y ahora estoy estudiando para bombero. Entonces, mi intención es cuando termine de bombero, seguir con la carrera (Ed. Primaria).

La desmotivación puede deberse a la falta de adaptación a la vida universitaria y a su entorno o a contenidos y asignaturas que originan una actitud negativa hacia el resto de materias.

Yo por ejemplo en mi caso hablo de matemáticas, o sea, yo reconozco que si yo he abandonado la carrera ha girado en torno todo a la asignatura de matemáticas, porque yo en matemáticas soy nula (Ed. Primaria).

5.3. Becas y programas de intercambio

Muchos alumnos reconocen que no están informados de la mayoría del sistema de becas que ofrece la Universidad de Granada. Reconocen que no buscan mucho. Todo es más del boca a boca. Las becas que más conocen son las de estudios del Ministerio y las becas Erasmus.

Tampoco las hemos buscado, sinceramente (Ed. Primaria).

Otro grupo de alumnado de primaria considera que debe ser el profesorado el que motive e informe de las diversas becas que se oferta. El alumnado que procede de Melilla sí conoce la posibilidad de recibir una beca de la ciudad autónoma, y una gran parte reconoce que se ha beneficiado de una de ellas. En cambio, el alumnado que no es de la ciudad reconocen que no han oído hablar de esas becas y no han podido concursar por ellas. Cuando el entrevistador les pregunta por becas de investigación o de colaboración, ninguno afirma conocer qué tipo de becas son ni se plantea solicitarlas.

Alumno 2: Sí, para que nos paguen la matrícula, ya está.

Alumno 3: No, porque también te digo que, bueno, informado tampoco nos han informado de que haya becas en lo referente a nuestro trabajo.

Alumno 2: No, ni nos han motivado (Ed. Primaria).

La información sobre las becas de intercambio Erasmus les llega a través de noticias que se exponen en la universidad, charlas o incluso por el boca a boca entre los amigos. Son muchos los alumnos que en algún momento de sus estudios se han planteado solicitar algún tipo de beca de movilidad. Este objetivo para muchos de los estudiantes no se puede materializar debido a los altos costes que supone realizar un estudio erasmus en el extranjero. Es necesario tener ahorro previo. Otros optan por realizar las movilidades en el territorio nacional con las becas SICUE. Otros no se plantean el tema de la movilidad por miedo a que la nota media de su expediente baje por ser en otro idioma, otras costumbres...

Sí. Pero teniendo en cuenta el tema del trabajo... Es algo que quieras o no te liga mucho. Que dices tú: "Bueno, sí, busco trabajo allí y tal". Que por falta de ganas no era, la verdad. Vaya, pero más que nada el hecho de comerse mucho la cabeza y a falta de nada más que terminar un año, supuestamente, porque termino este año y ya el año que viene nada más, que es con las asignaturas que me queden y TFG y Prácticum II y ya está (Ed. Primaria).

Muchos estudiantes se informan a través de otros alumnos que han vuelto de programas de intercambio, y todos afirman que la cantidad económica que se concede en las ayudas no cubre ni los gastos mínimos de las estancias erasmus. Todos los estudiantes erasmus reconocen que antes de irse de estancia es necesario preparar una base económica para poder subsistir durante los primeros meses, hasta llegar a recibir el fondo de la beca.

Yo es que me gasté una pasta, me gasté mucho dinero yo, porque mis padres estaban bastante bien económicamente y se lo pudieron sostener, pero si ellos no hubieran llegado a estar así yo no me hubiese podido quedar en Finlandia (Ed. Social).

En la mayoría de los casos consultados son los padres los que han sufragado todos los gastos ocasionados por la estancia; son pocos los casos en los que el alumnado opta por buscar un trabajo para suplir los gastos. De ahí que muchos de los erasmus a la hora de aconsejar las estancias, lo hagan por lugares más económicos que permitan disfrutar de la vida social que brinda el país. El alumnado que ha tenido que trabajar en el destino para poder financiar su estancia opta en muchos casos por clases particulares de español; en otros, buscan trabajo como repartidores o trabajadores de tiendas de comida rápida.

Es que a ellas en un principio, se lo dije, vámonos a Bratislava y me decían: "Anda ya, cómo vas a irte a Bratislava. ¿Eso dónde está?". Pero Viena es súper caro, el estar allí, el vivir, el comer, el dormir, privarte de todo, no poder comprarte nada tantos meses no sé... por eso yo a todo el mundo le recomiendo Bratislava (Ed. Social).

La duración de las estancias oscila entre los 3 y 9 meses, dependiendo del convenio que exista entre las universidades socias. Los destinos elegidos por el alumnado son variados, aunque suelen ser países donde se pueda hablar lengua castellana debido al mal nivel de inglés que poseen. También eligen irse a algún país donde puedan aprender inglés para poder superar las pruebas del B1 que tendrán que aprobar al regresar a España. Los países más frecuentados son Portugal, Turquía, Austria o Polonia. En un principio, siempre hay miedo ante la incertidumbre que origina no saber cómo será la experiencia. Es por ese temor por el

que no se atreven a irse muchos meses. Pero en la mayoría de los casos vuelven a casa muy satisfechos y con la idea de no haber podido aprovechar más el tiempo de erasmus.

Pues si tengo la oportunidad de ver otra universidad, desde otra cultura otra gente y ver cómo viven cómo hacen las cosas en ese sitio, pues yo voy y si me dicen de ir otra vez, voy. A donde sea (Ed. Infantil).

La organización y la gestión de los programas Erasmus en cada universidad son decisivas para hacer a los estudiantes la estancia más agradable. Se sienten satisfechos cuando hablan de las gestiones que han permitido su estancia en el extranjero. Aplauden a los gestores de la Universidad de Granada, por ser resolutivos siempre ante las diversas necesidades y problemas del alumnado en el extranjero. Por otro lado, también reconocen que, normalmente, los convenios entre las universidades están muy cerrados y no tienen por qué existir complicaciones ni en la estancia ni en la residencia ni en la matrícula. Los problemas suelen presentarse en las universidades de nueva incorporación a los programas Erasmus.

Las habitaciones, compartíamos tres chicas por habitación, luego en el otro edificio también pero bueno en un principio compartíamos otras dos chicas checoslovacas, las dos. No entendía ni papa, pero luego los baños que eran compartidos, mixto, un baño por planta, las duchas... yo veía cucarachas por todas partes... Yo lo pasé... pasaba fotos a mi familia y es que me volvía, me volvía. Luego es verdad que la vicedecana habló y me cambiaron de edificio (Ed. Social).

Dependiendo también del país al que nuestros alumnos vayan les prestarán unas ayudas u otras por parte de la universidad receptora. Ocasionalmente, se recoge a los estudiantes en el aeropuerto. Suele ocurrir en universidades pequeñas que reciben muy pocos alumnos de erasmus a lo largo del año. Las universidades que reciben gran número de estudiantes no ofrecen estas prestaciones.

Un aspecto común en todas las universidades es la mentorización. Un alumno o alumna mentora apoya y orienta al alumno erasmus que le asignen. Será durante su periodo de adaptación su asesor y mediador con la universidad receptora y le explicará todo su funcionamiento. Por otro lado, cada universidad organiza actividades de bienvenida para todo el alumnado erasmus. Estos momentos son muy importantes para los alumnos que llegan nuevos.

Nosotros igual que ellos, una semana entera de cosas organizadas para los estudiantes erasmus en la universidad y en la residencia, porque en la residencia como ella era solo para erasmus, un edificio para erasmus y otra para finlandeses (Ed. Social).

Entre las facilidades que les dan a los estudiantes erasmus a su llegada son las StudentPass, tarjetas con la que se pueden obtener diversos descuentos en muchos tipos de productos, museos, cines y agencias de viaje en todo el mundo. Todo nuestro alumnado afirma haber disfrutado de esta tarjeta.

Es verdad, todos los erasmus de cualquier país donde vayas de erasmus tienes una tarjeta que se llama StudentPass que te hacen descuento y te ofrecen viajes con descuento y es solo para erasmus y entonces con eso te dan oportunidades para viajar baratito y en grupo (Ed. Social).

Según los alumnos, los programas de intercambio ofrecen la oportunidad de conocer otras universidades, otra cultura, otra gente y otras maneras de trabajar. También les permite poder viajar a otros países y conocerlos, aunque esto depende del nivel adquisitivo de cada alumno y de lo barato o caro que sea su destino de erasmus.

Yo, cuando vino mi padre a visitarme [...] lo llevé a Viena, Budapest y a Bratislava, que ya que venía... Mi padre no había salido de España, pues le dije vamos a ver más sitios y fuimos a Viena. [...] Le enseñé a mi padre Viena entera y tal y fuimos a comer. [Mi amiga] dice que es desde que estaba aquí, llevaba un mes y pico allí, dice que es la primera vez que como fuera de la "resi", sin ella hacerse la comida, porque económicamente no se lo podía permitir (Ed. Social).

El nivel académico exigido en los programas de intercambio erasmus es diferente según cada país. Unos son muy estrictos y te exigen tener un buen nivel de inglés para superar las asignaturas, y otros, en cambio, son más flexibles a la hora de evaluarlos. Hay muchos profesores que ofrecen a su alumnado la posibilidad de adaptarse a su nivel lingüístico u optar por otros tipos de evaluación.

En Finlandia es diferente la forma de... educativa... te dan a elegir [si] quieres hacer un examen, quieres hacer un trabajo o qué es lo que quieres para examinarte. Tú lo eliges y lo haces, que yo lo que hice eran trabajos globales y ya está (Ed. Social).

En las entrevistas muchos alumnos hacían recomendaciones para futuros erasmus. Por ejemplo, afirmaban que es mejor que las estancias se realizaran durante el primer semestre, ya que la mayor parte de las relaciones sociales se establecen durante ese tiempo. Si un estudiante erasmus llega en el segundo semestre, los lazos están asentados y es más difícil integrarse en los grupos sociales. Esos lazos se hacen con el tiempo de la estancia muy fuertes, y se llega a considerar a los compañeros casi familia. La lejanía de los familiares, la soledad... hacen que se busquen

apoyos en las personas más cercanas. Estas amistades se siguen manteniendo entre los alumnos erasmus entrevistados tras cinco años.

También recomiendo, es muy importante, a los erasmus el que... aparte de irte el año entero, si puedes irte solo un cuatrimestre, irte al principio para conocer a la gente, porque yo creo que los erasmus que se van en el segundo cuatrimestre no están tan integrados, que es una tontería pero que no es lo mismo. Cuando ella y yo llegamos las dos solas a un país donde no conocemos nada, donde no conocemos a nadie, que cuando llegas en el segundo cuatrimestre los lazos están asentados (Ed. Social).

Entre los aspectos negativos que relatan nuestros informantes sobre las estancias erasmus son las duras semanas de adaptación por la soledad y el choque lingüístico y cultural. El único aspecto negativo que observan de estos programas es el echar de menos a sus familias, porque están lejos y los estudiantes no siempre se pueden permitir viajar tanto. Pero, a pesar de estos inconvenientes, todos los que han realizado un programa de intercambio repetirían la experiencia sin dudarlo. Consideran que es una experiencia costosa, pero en la que han aprendido mucho.

5.4. Idiomas y diversidad cultural

Todos son conscientes de la importancia y la necesidad de tener el nivel B1 en inglés para poder obtener el título de grado, ya que sin ese certificado no podrán acreditar su titulación. Los alumnos en este sentido son muy críticos, ya que, si bien la universidad se lo exige, en ningún momento del grado se les prepara para ello: esta formación se oferta solo de forma optativa o de forma externa, a través del Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada.

Si te hace falta un B1, te tienen que enseñar. Por qué tú llegas a cuarto y tienes que tener un título de B1. Si en cuatro años no nos han dado nada de inglés. [...] porque si no, no tienes la carrera (Ed. Primaria).

Consideran que es la universidad la que debería implantar asignaturas de inglés dentro de sus planes de estudio, haciéndose así responsable del proceso de formación y acreditación, en lugar de ser un requisito en la obtención del título universitario.

Poned una asignatura en inglés, lo complicada que consideréis. Si yo la apruebo me dan mi titulación (Ed. Infantil).

Además, opinan que el esfuerzo dirigido a la realización de actividades extras o el estudio de contenidos para su formación en lengua inglesa les complica su implicación en el grado.

En la Escuela Oficial de Idiomas y en la Universidad eran trabajos, trabajos y más trabajos. Y yo decía, yo no puedo porque el inglés es un idioma que me cuesta trabajo [...]. No se entiende que me ha costado el inglés más que la carrera. El sistema educativo no nos prepara para el nivel B1 (Ed. Social).

La mayoría de los estudiantes manifiestan hacer grandes desembolsos en academias o clases particulares para la obtención del título de B1, gastos que en muchos casos no pueden permitirse. Critican los estudios de lengua extranjera que han ido recibiendo desde la etapa de infantil y se cuestionan si realmente les ha servido la formación recibida hasta la situación actual.

Yo he estado toda mi vida desde infantil prácticamente estudiando inglés, llego a la universidad me piden un B1 [...] tampoco tengo los recursos económicos para poder costear una academia (Ed. Social).

Y, ante la obligatoriedad de conseguir el dominio del idioma, muchos optan por las becas de movilidad Erasmus.

Igual, el B1 de inglés también me lo saqué cuando llegué de Turquía (Ed. Infantil).

En otro sentido, han percibido que existen muchos prejuicios ante la diversidad cultural, ante las personas y las culturas o las religiones. Este hecho lo han experimentado en su entorno universitario, pero también a través de las prácticas con los niños. Destacan que se debería aprender más de la forma que tienen de entender el entorno los niños de infantil, puesto que presentan un afecto sano y natural hacia el docente sin condicionarle su cultura.

Ahora que recuerdo, me enamoré del pensamiento de los niños. Yo llevaba el velo, pero ellos no tenían ningún prejuicio. Me veían como a otra señora más. Cada día me decían que me querían y no veían ni mi cultura, ni cómo iba vestida. Eso me hizo reflexionar sobre cómo a lo largo de los años, los niños y las personas nos vamos llenando de muchos prejuicios (Ed. Infantil).

Melilla es una ciudad que sirve para estudiar la diversidad cultural, y de ahí la necesidad de trabajar los estereotipos que existen. Sin embargo, es un asunto que

consideran complicado por las posibles suspicacias que pueden surgir al tocar determinados temas como la religión, la cultura, el idioma... Dichas suspicacias son generadas por los adultos, en contraposición de lo que ocurre con los niños, que hablan con naturalidad.

Sabes lo que pasa que aquí en Melilla estamos todos muy mezclados, pero es verdad que es un tema delicado de tocar después (Ed. Infantil).

Consideran complicado compaginar las festividades de todas las religiones congregadas en la ciudad con los estudios, teniendo en cuenta que se da prioridad a la religión católica pues son decisiones tomadas a nivel nacional.

Pero es verdad que hay muchos problemas a la hora de poner los exámenes y eso, y el ramadán hay algunas fiestas, Navidad, el borrego, la de los judíos cualquiera, siempre hay problema entre los compañeros porque este es tu fiesta y cada uno tira para lo suyo y es normal. Al final por votación, gana la mayoría (Ed. Infantil).

Vivir en un contexto diverso como el que presente Melilla permite al alumnado tener muchos conocimientos sobre las otras culturas y religiones con las que convive, pero este afirma que en la universidad no han aprendido nada sobre las culturas o las religiones con las que convive. No son contenidos que se trabajen, sino más una cuestión personal del interés que suscite en cada uno.

Entrevistador: Si conocéis por ejemplo las distintas religiones que componen la clase...

Alumno 2: A ver eso sí, eso sí, pero porque lo vemos a diario, pero...

Alumno 3: No, en la Universidad, no.

Alumno 1: No, no nos han enseñado.

Alumno 2: Formación ninguna (Ed. Infantil).

El profesorado se ciñe a dar los contenidos del temario, sin prestar atención a la diversidad cultural o religiosa que pueda existir en su aula.

Yo vengo a dar mi clase y me da igual que tú seas cristiano o musulmán, o hebreo. Doy mi clase leyendo mi PowerPoint tan tranquilamente como todos los días y ya está (Ed. Infantil).

También reconocen que con el tema del Ramadán muchos profesores han sido más comprensivos con el alumnado, eso demuestra que el profesorado conoce la dinámica de esta tradición y comprende el cansancio que puede presentar su alumnado musulmán.

5.5. Experiencia universitaria de posgrado

La mayoría del alumnado entrevistado se plantea una ampliación en su formación después de la finalización de sus estudios de grado. Entre los motivos que impulsan a realizar los estudios de posgrado, aparece la necesidad de mejorar sus calificaciones y aumentar sus méritos, con vistas a la realización de oposiciones a los cuerpos docentes. Otra de las razones es la de elevar las posibilidades de encontrar un trabajo. Al tener un posgrado se es más competitivo laboralmente.

Hay alumnado que tiene como pretensión realizar estudios de posgrado por tener un interés especial en su formación. Presenta, así, una actitud positiva ante su especialización.

Alumno 1: En cuanto termine la carrera mi pensamiento es preparar las oposiciones y después pues si no sale como debería ir a por el máster.

Alumno 2: Yo también tengo pensado lo mismo.

Alumno 3: Yo también (Ed. Primaria).

Aquellos que sí optaron por algún tipo de formación, excluyendo las relacionadas con posgrado, realizaron estudios universitarios de grado vinculados con la educación (social, infantil, primaria o pedagogía), o cursos sobre diversidad cultural, religión, TIC o bilingüismo.

Ambas cosas. Porque, a ver, yo no sé si en el futuro seré profesora de infantil así tal como es, o profesora a lo mejor de PT. O sea, no sé si me voy a especializar. Entonces, mejor tener algo más. Y también después por los méritos, obviamente, porque después en oposiciones tengas lo que tengas más, te va subiendo. O sea, que cuantas más cosas tengas, pues mejor. Y como no hay oposiciones ni las vamos a aprobar, pues mejor sacarte otra cosa mientras (Ed. Infantil).

En relación con los estudios de posgrado, el alumnado se posiciona más por cursar un máster, aunque alguno también considera la opción de realizar estudios de doctorado. Sin embargo, ninguno de los participantes está realizando o ha realizado cursos de doctorado. En el caso de los másteres, el más cursado es el de Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. En otro sentido, el alumnado que tiene intención de cursar un máster posteriormente así lo decide porque prefiere elegir aquel que le forme en su especialidad, aunque tenga que desplazarse a otra localidad.

Matricularme en el máster ese mismo año o sea en 2016 no pude entonces tuve que esperar hasta septiembre 2017 para empezar el máster que estoy

realizando. Máster de secundaria bachillerato formación, profesional e idiomas (Ed. Infantil).

5.6. Actividad laboral durante los estudios y primer empleo

Muchos reconocen haber trabajado durante su formación, siendo dicha experiencia dura y complicada en un modelo de formación asistencial. El alumnado que ha tenido que trabajar durante sus estudios se queja de la falta de flexibilidad de muchos profesores con este asunto. Como consecuencia, las faltas causadas por sus ausencias por cumplimiento laboral, a veces, influyen en sus notas finales, aunque el examen lo hagan correctamente.

[Estaba trabajando y] es difícil de llevar, es complicado, no son flexibles y te dicen que no, que tienes que asistir o evaluación única, creo yo que deberían ser más flexible. En serio, la gente que tiene que un interés... Porque gente que no viene porque no le da [la gana] y otra gente que necesita ese trabajo y quiere estudiar y aprobar como cualquier otro compañero. Yo no puedo asistir porque estoy... Pues mira, no me lo pongas tan difícil, compliques más las cosas. La verdad es que ha sido un poquito complicado (Ed. Social).

Los trabajos que suelen desarrollar durante sus estudios no tienen nada que ver con su formación, en la mayoría de los casos de educación primaria. Suelen ser trabajos del sector servicios.

¿En mi trabajo? No, no. Yo trabajo de recepcionista en un hotel, no tiene nada que ver (Ed. Primaria).

El alumnado que ha podido trabajar en algo relacionado con su carrera manifiesta que le ha resultado muy útil para entender mejor su titulación, y eso le ha posibilitado también sacar mejores notas. Hay contenidos que trabajan estos alumnos que se parece mucho a lo desarrollado en el grado. También afirman que su trabajo les ha afirmado su vocación y por eso se quieren especializar con estudios de grado.

Donde trabajo ahora mismo me ha servido mucho, mucho porque cuando empecé a trabajar en la Cañada con un colectivo de niños que son muy complicados entonces yo con él cómo que he podido superar ese miedo de poder trabajar con ellos de hacer actividades con ellos, pero ha sido fuera de la carrera. La oportunidad que él me ha dado las ideas que él me ha dado a la hora de trabajar me ha servido (Ed. Social).

Para poder superar el grado sin problemas, la mayoría reconoce que se necesita mucha constancia, disciplina y un buen hábito de estudio. De lo contrario, es muy difícil compaginar horarios e incluso tareas y obligaciones familiares.

Casi todo el alumnado que ha trabajado durante la carrera reconoce que ha sido en trabajos remunerados, pero nunca por un motivo lucrativo.

Se han observado opiniones encontradas entre los entrevistados acerca de la utilidad de los contenidos de los grados estudiados con relación a las condiciones laborales que se encuentran en la realidad para la obtención del primer empleo. Todos coinciden en que lo que más les ha servido son las partes prácticas y bastante menos las teóricas.

[Ahora echo de menos] que nos hubieran puesto un caso incluso real de decir, pues mira, hay un niño de esta edad, con estas características, ¿vosotros qué haríais? ¿Cómo lo trataríais? Y a la vez que él, con los demás treinta niños que vamos a tener en el aula, que parece mentira... que [en todas las asignaturas] todos los niños van a ser perfectos... (Ed. Primaria).

Cuando a nuestros informantes les preguntábamos por el futuro primer empleo, siempre mencionaban su prioridad por prepararse unas oposiciones, ya que consideran que es el trabajo que mejor se adecuaría a su formación. El objetivo de las oposiciones está por encima de cualquier otro trabajo, incluidos trabajos indefinidos y estables pero fuera de la Administración pública. Lo consideran el máximo premio que pueden obtener.

Yo estoy a tiempo completo, estoy indefinida en mi trabajo y estoy fija... Llevo dos años y pico y me hicieron fija en junio de este año. Pero es verdad que... yo quiero ir a más... Estamos esperando que se publique el temario de las oposiciones en el BOE, lo bueno de estar fija es que me puedo pedir una excedencia un par de meses para estudiar, aunque no esté cobrando, pero bueno, estoy estudiando, queremos ir a más (Ed. Social).

Las posibilidades de empleo relacionado con sus estudios, sin contar la oposición, difieren en cada grado cursado, ya que cada uno de ellos posee una especial casuística que ofrece diferentes perspectivas acerca de los primeros trabajos a los que pueden acceder. Por ejemplo, en educación primaria los egresados suelen dar clases particulares o intentar conseguir alguna plaza en los programas de apoyo educativos (PAE) con fondos públicos para alumnos de primaria y secundaria:

Yo he estado dando clases a niños particularmente en mi casa o en las casas del... [...]. Tanto para tener experiencia y ver si de verdad me gusta, que bueno, eso lo tenía claro y también por... alguna ayudilla (egresados Ed. Primaria).

Sin embargo, otros trabajan en el área del título obtenido en formación profesional. En el caso de los de infantil, como técnicos, y en el caso de educación social, como integradores sociales o técnicos superiores en animación de actividades físicas y deportivas (TAFAD), al igual que ocurre con el alumnado del doble grado. También suelen ejercer de monitores de actividades y tiempo libre a través de los planes de empleo.

Yo todo lo que he trabajado ha sido de técnico. [...] de hecho estoy apuntada en el paro en magisterio y [de] técnico y me llamaron de técnico (Ed. Infantil).

Muchos de los entrevistados hicieron hincapié en que tener el título de técnico en educación infantil facilita el acceso al mercado laboral, pero a costa de no tener en cuenta la formación del grado, con todo lo que ello conlleva.

Nos contratan como un puesto inferior a lo que tú tienes. Tú tienes el título de maestra y te contrata una guardería no como maestra, sino como técnico (Ed. Infantil).

Los egresados en educación social, en comparación a los otros dos grupos, son los que más encuentran trabajos relacionados con su formación, debido a las especiales condiciones sociales que se dan Melilla y sus necesidades asociadas.

Yo estoy trabajando de educadora social... estuve trabajando en una ONG y ahora estoy trabajando en la ludoteca de la cárcel, donde están las monjitas... (Ed. Social).

La mayoría accede a los trabajos mediante planes de empleo o del INEM, y por recomendaciones de otras personas. Esta última opción puede dar lugar a consecuencias bastante negativas si esos contactos o recomendaciones originan algún tipo de tráfico de influencias, como han señalado varias de las personas consultadas, que afirman que es algo endémico en Melilla.

Yo solo he estado contratado de maestro por el paro, me dieron una beca PROA [Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo]... He trabajado tres años con ellos y sí que me han contratado como maestro, pero el resto no (Ed. Infantil).

Encontrar un puesto de trabajo de cualquier tipo no ha sido algo trivial para los individuos consultados. Muchos de ellos se encuentran en paro y consideran el desempleo un grave problema, a pesar de tener una formación superior universitaria. Creen que la falta de experiencia laboral es la causa más importante de rechazo en la búsqueda de empleo y no la falta de formación.

Porque he estado trabajando aquí y fuera y si no tienes experiencia no te cogen. Uno de ellos [lo que exigen] es la experiencia... luego también hay mucho intrusismo y mucho enchufismo de gente que no está preparada para trabajar de educador social y están trabajando (Ed. Social).

5.7. Valoración de la carrera y recomendación de los estudios realizados

Los entrevistados valoran su carrera positivamente, pero no así la manera de abordarla. En general, considera que el currículo de los grados es adecuado, pero creen que las asignaturas están mal planteadas.

Entrevistador: ¿Vosotros consideraréis que vuestra oferta educativa ha sido adecuada, o inadecuada o...?

Alumno 2: Inadecuada totalmente.

Entrevistador: No, las asignaturas, las asignaturas.

Alumno 2: Ah, no, bien. Igual las asignaturas están bien, pero...

Alumno 1: No bien planteadas.

Alumno 2: Pero para nada bien planteadas. Nos hace falta que en Educación Infantil haya teatro, yo que sé... bailes... de todo (Ed. Infantil).

Afirman que hay una serie de aspectos de los grados y la universidad que se deberían mejorar para evitar posibles abandonos prematuros de estudiantes. Algunos coinciden que desde los primeros cursos se debería tener prácticas más adaptadas a la realidad laboral acorde con su titulación, y que se les informe de todos los procesos básicos, académicos y administrativos, para desenvolverse con seguridad.

Realmente, es que yo con lo que tengo quejas más es con la forma de dar la carrera. La carrera... es para formarnos para ser maestros en una serie de asignaturas, que todo eso es verdad. El problema viene luego a la hora de..., de entrar en el curso y de cómo va rodando el curso, [...] más de poder comprenderlo, no de tantos datos para memorizar... (Ed. Primaria).

Sobre la formación que se hace para cubrir los créditos de libre disposición, consideran que no se adecúa a la formación que ellos necesitan. Consideran que son cursos que la facultad organiza sin contar con las necesidades que ellos plantean. Necesitarían actividades que estuviesen relacionadas con lo que se hace realmente en el aula y con los niños.

Y los talleres que tenemos, los cursos que nos dan no tienen nada que ver con nuestra carrera, no tienen nada que ver... Salsa... que cuesta cincuenta euros... el curso de la biblioteca. Bueno el curso de la biblioteca por lo menos es gratis y te dan tres créditos. Pero... ¿pero para qué me sirve eso? (Ed. Primaria).

Muchos estudiantes consideran que la formación que se imparte fuera del currículo ordinario está más basada en las necesidades o conveniencias del profesorado que en las del alumnado. Un ejemplo es la asistencia a cursos o charlas impartidas por docentes, que, por necesidad de completar aforo, les obligan a asistir dentro de su asignatura, cuando realmente no les sirve.

A lo mejor eso si te toca el profesor que lo va a dar, pues claro, te obliga a ir, para que haya gente. Pero, por ejemplo, [...] todos los libros que sacaba en presentaciones y eso, cómo nos daba clase, pues nos hacía ir. O sea, nos lo decía en la clase y nos hacía ir. Y a nosotros, claro, si no íbamos nosotros no iba nadie. Entonces para eso sí nos llama. Pero eso no da créditos ni nada, eso era ir y sentarte y aguantar (Ed. Primaria).

Esta diferencia entre lo que oferta la universidad y los intereses del alumnado los lleva en ocasiones a pensar que como estudiantes no son importantes para la universidad. Se consideran un sujeto que tiene que pagar y no dar problemas.

Entrevistador: ¿Ha habido un asesoramiento desde el principio? Un primer día que os digan: “Pues mira, esto va a funcionar así, esto...”.

Alumno 2: No, no, no, no. Entrás, pagas y búscate la vida y ya está.

Alumno 3: En general, por lo menos yo, la conclusión que saco es que a la Universidad lo que le interesa es que tú pagues. Apruebes o suspendas, le da igual, paga y ya está (Ed. Primaria).

Consideran que la formación es demasiado teórica y en ocasiones descontextualizada. No entienden las razones de muchos contenidos que son incluidos en el currículo de grado. Reconocen la necesidad de aprender más didáctica sobre los contenidos, no de aprender los contenidos en sí. Quieren aprender a enseñarle a un niño a hacer las raíces cuadradas, pero no que se les examine a ellos de raíces cuadradas. Los alumnos pueden conocerlos muy bien, pero no saber cómo explicarlos según la madurez de cada niño.

O en matemáticas, para qué me enseñan a mí que haga raíces cuadradas, potencias si a mí lo que me tienen que enseñar es cómo enseñar los números, cómo enseñar a la suma, o cómo enseñar... (Ed. Infantil).

Por otro lado, consideran que son demasiadas asignaturas relacionadas con la misma teoría. Creen que deben hacer más esfuerzo en aplicar toda esa teoría a la práctica. Necesitan que se les explique cómo deben tratar a los sujetos con los que van a trabajar.

Hace falta saber cómo tratar a niños de 3 a 5 años, que tampoco es fácil, porque yo voy a ir a clase y me sueltan en las prácticas y yo tengo que saber cómo llevarlo, y a mí nadie me ha enseñado cómo llevarlo (Ed. Primaria).

Otro de los aspectos que echan en falta es que se realicen prácticas realistas adaptadas al entorno en el que se encuentran, para que, cuando lleguen a los centros, no se encuentren sin estrategias para desempeñar su labor docente. La formación es un poco idílica y los profesores no conocen en realidad el contexto al que el alumnado se va a enfrentar.

Entonces, ¿cómo nos van a enseñar, un ejemplo muy malo, a torear si yo no me he puesto delante de un toro? Tú no me puedes enseñar si tú no sabes lo que estás enseñando, yo no te puedo enseñar a escribir si yo no sé escribir (Ed. Infantil).

Otra de las demandas que muchos alumnos tienen es el aprender a redactar. En el trabajo fin de grado se enfrentan a labores de redacción que no saben hacer, porque, según dicen, a lo largo de sus estudios de grado nadie les ha corregido. Les han puesto una nota sin más. Cuando al alumnado de infantil se le preguntaba por los aprendizajes más importantes que recordaban durante el grado, destacaban: las cosas que no se deben hacer en la etapa infantil, unidades didácticas y la normativa APA, pero nunca aprendieron a perder el miedo a hablar en público.

¿Qué no hacer en la etapa de infantil? ¡Unidades didácticas y la normativa APA! Ya está, eso es. Es que es muy triste, la verdad, es muy triste, que estemos aquí una hora hablando y todo sea negativo y preguntéis algo positivo y no lo podamos contestar, en cuatro años de carrera. Nos deberían haber enseñado a expresarnos y hablar en público (Ed. Infantil).

Otra de las demandas que tiene, en general, el alumnado de los tres grados es la necesidad de que el profesorado incentive que el alumnado sea reflexivo y autocrítico. Estos temas, según el alumnado entrevistado, son muy difíciles de conseguir en la universidad por la tradición memorística que impera. Los profesores, incluso, evalúan la capacidad memorística del alumnado y no su capacidad crítica, reflexiva o de debate.

Pero eso es también un problema [...] de nuestra carrera, que no te enseñan a reflexionar... Es todo teórico, teórico y exigiendo, como por obligación esto tiene que ser así y punto. Y lo que yo diga, y ya está (Ed. Primaria).

Muchos estudiantes consideran que hay una incoherencia entre los que los profesores predicán y exigen y lo que ellos imparten a su alumnado. Para el profesorado es fundamental el uso de recursos didácticos variados, prepararse las clases,

que entiendan el discurso que emiten y que no lean del PowerPoint; y esto es precisamente lo que muchos de los docentes universitarios incumplen constantemente. Los alumnos critican al profesorado que les incita y apremia para que sean innovadores pero no se recicla.

Y a la hora de dar clase, por ejemplo, que a lo mejor te están enseñando cómo hacer una presentación que te dicen: “Tienes que poner esto aquí, esto aquí... los colores... no sé cuánto... Nunca leas el PowerPoint, tienes que saberlo tú, tienes que hacerlo más dinámico...”. Pero después la clase... O sea, todo eso que te está diciendo te lo está leyendo del PowerPoint (Ed. Primaria).

Otro de los inconvenientes que expresan también los universitarios es el solapamiento de contenidos, explicaciones contrarias... al impartir sus materias los docentes. Consideran que es necesario que haya más coordinación entre el profesorado para evitar todos estos errores.

Todos los años anteriores en cada asignatura me han dicho: “Esto se hace así”. En otra asignatura: “Esto es así”. Es decir, todo diferente. Habré aprendido como veinte o veinticinco unidades didácticas diferentes, de veinticinco formas diferentes de hacerlas (Ed. Primaria).

El grupo de educación infantil demanda asignaturas optativas que tengan relación con su formación, expertos que puedan venir a sus clases y que les expliquen la realidad del trabajo en los centros educativos de Melilla.

Cuando llegas a las optativas, porque a nosotros no nos valen absolutamente para nada en Infantil, no nos valen para nada es formación y punto (Ed. Infantil).

Una de las críticas que hace el alumnado de educación social es la falta de formación y especialización que tienen muchos profesores que imparten clase en el grado. Esta falta de formación hace que el alumnado no se motive por los estudios que cursa. La falta de motivación en las clases de este tipo de profesorado influye en el interés que pueden tener los alumnos por su formación. También consideran que muchas de las asignaturas les han motivado o desmotivado a lo largo de la formación debido al profesor que las ha impartido: creen que con otro docente, tendrían opiniones totalmente diferentes.

Yo creo que la carrera aquí está muy mal planteada y no está nada bien llevada. [...] A los profesores le falta formación, yo no es que sea una experta, pero a los profesores le falta formación. Yo decía: ¿Por qué no ponen esta carrera? Y me dijo uno: “No, es que no hay profesores preparados”. Digo, ya, pero

para Educación Social tampoco [los] hay y están dando clases. A mí que me de clase una persona de igualdad de género qué es un machista [...] un profesor que va con aires de divo, yo eso no lo puedo entender (Ed. Social).

Entre las demandas que el alumnado hace al profesorado es que sea más motivador, organizado, coherente y que se actualice y renueve. Esto, en definitiva, es un llamamiento a aquellos que no se preparan bien las clases.

O de las asignaturas, si es verdad que ha habido asignaturas que íbamos a la clase y no sabíamos qué hacer. Te dan un “peazo” de libro y estúdiate el libro. Y ahora las preguntas no tenían nada que ver con lo que hay en el libro. Entonces cómo lo haces, tenías que salir con lo que tú sabías de otras cosas. Yo creo que hay asignaturas que deben actualizarse, están obsoletas (Ed. Infantil).

Consideran y reconocen que necesitan más formación o entrenamiento en la búsqueda de información en la web de la universidad. Saben que disponen de mucha documentación, pero no la saben buscar, o no se implican en la búsqueda porque no la consideran primordial. También necesitan más asesoramiento sobre las actividades y las posibilidades que ofrece la universidad. Los alumnos creen que en primero deberían tener un tutor o alumno mentor que les guiara para que le resultase más fácil incorporarse al mundo universitario.

O alumnos de primer curso deberían de tener como un tutor otro alumno no, una otro alumno creo que incluso más de tercero y cuarto porque ellos tienen la experiencia y pueden guiar a esos alumnos y en el futuro (Ed. Infantil).

En cuanto a recursos bibliográficos, ordenadores y equipamiento en general, el alumnado considera que la universidad dispone de buenos materiales y recursos con los que puede trabajar. Creen que son muchos los desperfectos existentes en muchos materiales, como cañones, altavoces, pizarras digitales... Afirmar que siempre había un profesor que, cuando quería innovar con alguna tecnología, le fallaba a la hora de dar la clase.

Nosotros, por necesitar, no necesitamos. Pero lo que sí estaría bien es que arreglaran todos los altavoces de todas las aulas, que no se escucha ni la mitad... Las pizarras que se ven... si yo tengo un PowerPoint en amarillo se ve en azul, en la pizarra. En el ordenador se ve amarillo, pero en la pizarra azul (Ed. Primaria).

En cuanto a la posibilidad de recomendar los estudios realizados o volver a estudiar la misma carrera, hay división de opiniones. Los que la valoran positivamente lo hacen a pesar de las posibles quejas y contratiempos que han tenido, y se

quedan con los factores más agradables que han vivido. Muchos de ellos repetirían o recomendarían el grado, pero en otra universidad o con algunos cambios. Los que no repetirían o no la recomendarían, remarcan que consideran poco útil la realización de esos estudios para su vida laboral.

Sí, la haríamos aquí otra vez, con todo lo que nos hemos quejado, pero sí la haríamos aquí otra vez. El trato que tienen algunos profesores se agradece (Ed. Infantil).

Algunos de los alumnos que han dejado la carrera verían viable retomar sus estudios en un futuro, aunque posiblemente en otra universidad o mediante educación a distancia:

Quiero preguntar, informarme sobre los grados que hay en la UNED y si está el de Educación Social, pues ya que tengo primero aprobado, supongo ya que desde segundo empezar por la UNED (Ed. Social).

5.8. Conclusiones

En este capítulo se han analizado, mediante métodos de investigación cualitativa, diversas características acerca de los egresados de la Facultad de Educación y del Deporte de Melilla, de manera más global que en los trabajos similares anteriores (Sánchez, 1982; Mesa y Mingorance, 2006). Esta información nos ha permitido estudiar la percepción del desarrollo y de la inserción profesional que poseen de sí mismos en una ciudad como Melilla, con características sociales, culturales y económicas muy específicas. Para ello, se han realizado entrevistas personales a egresados, a alumnos a punto de finalizar la carrera, a erasmus y a aquellos que han abandonado los estudios, todos pertenecientes a los grados en Educación Primaria, Infantil y Educación Social. Este trato más cercano de la entrevista permite realizar un análisis más profundo y exhaustivo de sus opiniones en relación con los estudios cursados y competencias adquiridas, de la formación adicional de estudios de posgrado y de las dificultades para incorporarse al mercado laboral.

5.8.1. Experiencia universitaria en los estudios de grado

La elección de la carrera suele deberse, en su mayoría, a la motivación propia, aunque hay casos que se deben al deseo de continuar con estudios de formación profesional, a la imposibilidad de irse a estudiar a otra ciudad y tener que optar por estudiar algo que se imparta en Melilla o a recomendaciones de algún amigo

o familiar. Un caso de estudio interesante son los alumnos que han abandonado la carrera. La mayor parte de los alumnos eligieron el grado no por motivos vocacionales, sino por continuar estudiando sin importar qué, o como mérito útil para la promoción en las pruebas para militares o cuerpos de seguridad.

La duración media de los estudios de educación suele ser de cuatro años, y, aunque en algún año vayan con retraso, pueden posteriormente aprobar dos años en uno. Las notas medias suelen rondar el notable en casi todos los entrevistados.

En cuanto a la participación en programas de intercambio, todos reconocen que les hubiese gustado mucho hacerlo, pero solo son unos pocos los que finalmente lo consiguen, debido a que sus progenitores pueden sufragar los gastos adicionales que suponen estas estancias en el extranjero y que no están cubiertos por las ayudas. La duración media de estas estancias oscila entre los tres y nueve meses, siendo esta última cantidad la menos elegida, ya que si la experiencia no es satisfactoria hay una alta probabilidad de perder el curso completo. Todos los que han disfrutado de estas becas de movilidad consideran que tanto el profesorado que han tenido en la universidad de destino erasmus, como el personal que trabaja en la gestión de las becas Erasmus de la Universidad de Granada y la de destino, se han implicado mucho durante todo el periodo de intercambio. Reconocen que los beneficios de los programas de movilidad son, fundamentalmente, el conocimiento de idiomas y el establecimiento de contactos sociales.

Sin embargo, sobre las becas que no son de movilidad y que ofrece la Universidad de Granada, admiten que existe gran desconocimiento. Las becas que más conocen son las del Ministerio para la financiación de la matrícula. Unos pocos saben de otro tipo de becas, como las becas de investigación o de colaboración, porque han recibido la información mediante el boca a boca.

También admiten todos la necesidad y la importancia de obtener el título B1 en inglés, aunque existen dificultades para su obtención. Proponen a la universidad que, en los años que dura el grado, exista una formación en idioma con ese fin, como si de otra asignatura del currículo se tratase.

Con relación a la diversidad cultural, afirman que existe muy poco contenido de la misma en todos los grados de educación. Echan en falta más formación en esta área para poder adaptarse al contexto particular de la ciudad en la que viven.

En general, la valoración que ofrecen los entrevistados acerca de los estudios cursados es positiva, aunque con excepciones y modificaciones. Estas giran en torno, por un lado, a la necesidad de recibir más horas prácticas que les ayuden a enfrentarse a su futura labor docente y por otro a la necesidad de que el profesorado se recicle, se organice internamente y se prepare su labor con coherencia y coordinación. También plantean a la Universidad de Granada un mayor asesoramiento a los estudiantes a lo largo del grado. Se propone la figura de un mentor durante los primeros años de estudios. Aquellos que han abandonado lo han hecho principalmente por la desmotivación por la carrera y por razones laborales (necesidad de empleo por cuidar a la familia...), razones que ya aparecían en otros estudios anteriores (Vries *et al.*, 2011).

5.8.2. Formación complementaria y de posgrado

Con relación a la perspectiva que presenta el alumnado sobre su formación una vez finalizado el grado, ya sea complementaria o de posgrado, hay muchos que tienen la intención de continuar con los estudios. En su mayoría, se orientan hacia la realización de cursos o másteres, habiendo algún caso que presenta interés por los cursos de doctorado. Aquellos que tienen el propósito de cursar algún máster de los ofertados en Melilla, en general, admiten hacerlo para tener una mayor puntuación en el proceso de oposición para la Administración pública. De este modo, el máster más demandado es el de Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (MAES).

En general, las demandas se dirigen a la profundización de competencias que como educadores les permita intervenir en situaciones reales. Como ejemplo, solicitan una formación dirigida al desarrollo de inteligencia emocional, igualdad, TIC, dificultades educativas o metodologías activas, entre otros. En muchos casos, exponen que dicha formación no es fácilmente accesible y que hay una carencia de diversidad temática entre las ofertas que se encuentran en la ciudad autónoma de Melilla. Esto provoca que algunos de los entrevistados se planteen salir de la ciudad y buscar en otras universidades, siempre y cuando tengan recursos económicos para ello. Esta situación puede derivar, en muchos casos, en la decisión de no realizar una formación de posgrado, o, en el caso de realizarla, hacerla por el mero logro de méritos para las oposiciones, en lugar de para el desarrollo de sus competencias. La mayoría, sin embargo, admite que ni siquiera tiene la intención de continuar con algún estudio de posgrado, en ninguna localidad, por falta de recursos. Este reducido número de alumnos potenciales para matricularse en posgrado a su vez dificulta la diversificación de las temáticas académicas actuales. En Melilla, los cursos de posgrado se cubren con participación de alumnado procedente de fuera de la ciudad.

5.8.3. Experiencia laboral de los egresados

En el apartado de mercado laboral y estudios cursados, la mayoría de los entrevistados creen que el trabajo perfecto para su formación es la realización de oposiciones públicas, oposiciones que, si bien consideran que son muy complicadas, ponen por encima de otros empleos con buen sueldo, e incluso indefinidos.

En cuanto al primer empleo que suelen obtener, muchos de ellos afirman que no tiene nada que ver con su formación académica, ni los conseguidos durante sus estudios de grado ni tras egresar. El sector servicios es el más mencionado en este aspecto. La porción de los consultados que han tenido un primer trabajo relacionado con sus estudios depende del grado que hayan cursado: mientras que en educación primaria es más complicado de conseguir, en educación social e infantil es

algo más común. En educación social, esto se debe a las especiales características socioculturales de la ciudad de Melilla, y en infantil, a la existencia del título de técnico en educación infantil que les abre otras puertas.

La vía de acceso a ese primer empleo suele ser a través de recomendaciones de conocidos o gracias a los planes de empleo públicos. Pocos dicen obtener un trabajo mediante la entrega de sus currículum. Esto está relacionado con uno de los principales motivos de desempleo aportado por los entrevistados: la falta de experiencia. Los resultados son similares a los obtenidos en informes similares de otras universidades (Observatorio de la Empleabilidad de la Universidad Autónoma de Madrid, 2017; Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 2008).

Los individuos consultados aportan opiniones diversas sobre si repetirían la misma carrera o si se la recomendarían a alguien. En general, a todos les gusta la carrera en sí y su orientación laboral, pero no la manera en la que se da en la universidad.

Propiedad de Editorial Síntesis, S. A.
Prohibida la distribución, copia o venta

6

Seguimiento de egresados en educación superior. Valoración de equipos directivos de centros educativos de educación infantil y primaria. Perspectiva cualitativa

*Silvia Corral-Robles
Verónica Albanese
Marina García-Carmona*

En este capítulo se aborda la perspectiva de los equipos directivos de los diferentes centros educativos de educación infantil y primaria de Melilla con respecto a la formación que poseen los maestros egresados al llegar a sus aulas. Aunque por maestro egresado se entiende aquel sujeto que ha concluido sus estudios y obtenido el grado universitario en Educación Infantil o en Educación Primaria. En este capítulo se habla tanto de profesorado novel (profesorado egresado propiamente dicho) como de profesorado en prácticas (alumnado del último curso de los grados en Educación Infantil y Primaria que se encuentra realizando la asignatura de prácticum).

En los estudios de egresados es muy relevante la evaluación y la opinión de las personas que ocupan los cargos de empleadores o que son parte del equipo directivo de la empresa. En los centros educativos, esta representación la constituyen los diferentes equipos directivos, que están compuestos por los cargos de secretaría, jefatura de estudios y dirección. En el caso de los centros públicos, no tendrán una autoridad que influya directamente en la contratación de la persona egresada, pero en el caso de los centros concertados y privados sí, pues poseen autonomía a la hora de contratar a su profesorado. Sin embargo, las percepciones de líderes de los tres tipos de centros serán clave para conocer cuáles son las demandas que requieren actualmente los contextos educativos de educación infantil y primaria de Melilla.

Este hecho está avalado por las numerosas investigaciones que subrayan la importancia de los líderes educativos a la hora de conducir su institución hacia el éxito (Lorenzo-Delgado, 2012; OECD, 2013), influyendo de manera directa en

el aprendizaje del alumnado (Heck y Hallinger, 2010; Leithwood, 2009; Robinson *et al.*, 2008, entre otras). En este proceso, aspectos como la mejora del clima escolar (Martín *et al.*, 2014) y la participación de las familias (García-Carmona, 2014; García-Carmona *et al.*, 2019) son especialmente destacados.

Como se ha comentado en capítulos anteriores, las universidades deben analizar minuciosamente la inserción de las personas egresadas en el mercado laboral para mejorar su oferta de enseñanza y formación (Ramos, 2006). De este modo, el conocimiento de las fortalezas y las debilidades de los estudiantes egresados de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla por parte de los equipos directivos permitirá adecuar los planes de estudio a las necesidades detectadas. También es esencial para la gestión de la calidad y para la adaptación de las personas egresadas a las demandas sociales actuales.

Tras esta introducción sobre el tema de estudio, el presente capítulo abordará, en primer lugar, la metodología empleada en la investigación. A continuación, se presentarán los resultados con su discusión teórica divididos según las tres categorías de estudio: *saber*, *saber hacer* y *saber ser*. Seguidamente, se sintetizarán los principales hallazgos encontrados en el apartado de conclusiones. Por último, se darán a conocer propuestas de mejora que emanan de las conversaciones mantenidas con los equipos directivos de los centros participantes.

6.1. Metodología del estudio

6.1.1. Diseño y muestra

El presente estudio versa sobre el seguimiento de egresados de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla. Para ello, se plantea el objetivo de indagar sobre la opinión de los equipos directivos de los centros de educación infantil y primaria de Melilla respecto a la formación del profesorado novel y en prácticas. La metodología empleada es de carácter cualitativo. Se ha solicitado la colaboración de los 18 centros educativos de Melilla, 15 de los cuales han aceptado participar en el estudio. Entre ellos, se encuentran 11 centros públicos, 3 centros concertados y 1 centro privado. Esto ha permitido una recogida abundante de datos, con un muestreo casi exhaustivo de la población meta, lo que garantiza la transferibilidad-validez externa de la investigación (Ruiz-Olabuénaga, 2003).

6.1.2. Entrevistas y procedimiento

Para la investigación se ha utilizado una entrevista semiestructurada (Bisquerra Alzina, 2009). Su guion (véase anexo 1) ha sido elaborado a partir de las

competencias que un egresado de educación infantil y primaria debe haber adquirido al finalizar su titulación; competencias que han sido establecidas por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2005). También se han tenido en cuenta las competencias descritas en la guía docente de la asignatura de prácticum (esta pertenece al periodo de prácticas del alumnado de último curso de los grados en Educación Infantil y Primaria) que es aprobada por la Comisión de Prácticas de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla.

Finalmente, se ha contactado con cada centro para concertar una cita y llevar a cabo las 15 entrevistas que tuvieron una duración aproximada de una hora cada una. Todas las entrevistas se realizaron con un estilo informal que animó a los participantes a hablar desde su experiencia de liderazgo.

En estas entrevistas participaron, en más de la mitad de los casos, los equipos directivos al completo (en concreto 8 centros educativos sobre 15); en otros, parte de ellos, debido a la disponibilidad horaria. En total, pudimos entrevistar a 34 líderes educativos, entre los cuales se encuentran 17 mujeres y 17 hombres que ocupan los cargos de dirección (13), jefatura de estudios (10) y secretaria de centro (11).

Las entrevistas han sido audiograbadas, con el consentimiento expreso de los participantes, y después transcritas profesionalmente. Asimismo, se ha llevado a cabo una triangulación de técnicas de recogida de datos, ya que este estudio se complementa con lo descrito en el capítulo 4, en donde se ha empleado un cuestionario.

6.1.3. Análisis de datos

Para el análisis de los datos obtenidos, se ha realizado un análisis de contenido textual (Bardin, 1991; Cabrera, 2009) basado en categorías y códigos definidos *a priori*. El análisis de cada entrevista se ha llevado a cabo por al menos dos investigadores para garantizar mayor credibilidad o validez interna a través de la triangulación de investigadores (Latorre *et al.*, 2003).

Para organizar los datos y facilitar su posterior interpretación, la codificación se ha realizado con el apoyo de un programa informático de análisis de datos cualitativos NVivo versión 11.

El sistema de categorías se ha creado a partir de diversas adaptaciones de carácter deductivo-inductivo. En un principio, se definieron tres categorías según las competencias que se espera que los futuros docentes adquieran a lo largo de su formación inicial: “Saber”, “Saber hacer” y “Saber ser” (Pérez-García, 2008). Tras el análisis de los discursos de los líderes de los centros educativos, se pudieron definir las subcategorías (con sus respectivos códigos) que se incluyen en el cuadro 6.1.

CUADRO 6.1. *Categorías y subcategorías de las entrevistas del estudio*

<i>Categoría I: Saber (SB)</i>
1. Dominio del contenido (SBC)
2. Importancia de idiomas (SBI)
3. Importancia a la movilidad (SBM)
4. Formación de futuros profesores (SBF)
5. Acceso a la función docente (SBD)
6. Carencia en el aprendizaje (SBA)
<i>Categoría II: Saber hacer (SH)</i>
1. Metodologías y estrategias didácticas (SHM)
2. Clima de aula (SHC)
3. Adaptación a NEAE y NEE (SHA)
4. TIC (SHT)
5. Procesos de evaluación (SHE)
<i>Categoría III: Saber ser (SS)</i>
1. Actitud crítica (SSA)
2. Trabajo en equipo (SSE)
3. Interés por el alumnado (SSI)
4. Competencias (SSC)
5. Dificultades en el aula (SSD)
6. Facilidades en el aula (SSF)

6.2. Resultados y discusión del estudio de seguimiento de egresados universitarios de titulaciones de educación en Melilla

Una vez finalizada esta primera fase de análisis, donde se han podido identificar las categorías y las subcategorías (o nodos temáticos) presentes en el discurso de

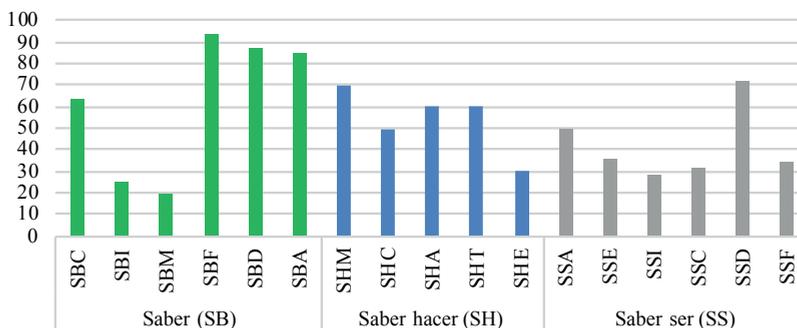


Figura 6.2. Presencia codificación en las subcategorías analizadas

Fuente: elaboración propia

los líderes de los centros educativos de la ciudad autónoma de Melilla, se prosiguió con la transformación de los datos textuales a un lenguaje gráfico a través del uso del programa informático NVivo. Esta estrategia nos permite conocer la cuantificación de la presencia de la codificación en cada una de las subcategorías identificadas y analizadas (Strauss y Corbin, 1990), tal y como se muestra en la figura 6.2:

En esta figura, podemos apreciar las subcategorías o nodos que más y menos codificación o referencias han generado, y que, por tanto, han tenido una mayor o menor presencia o importancia en el discurso de los equipos directivos. Entre ellas, destaca la subcategoría “SBF” o “Formación de futuros profesores”, con un total de 93 referencias, seguido de muy cerca de la subcategoría “SBD” o “Acceso a la función docente”, con un total de 87 referencias. En cambio, en la misma categoría “SB” o “Saber”, también encontramos la subcategoría con menor número de referencias “SBM” o “Importancia a la movilidad”, con un total de 19 referencias. Este aspecto es destacable, pues en cierta manera significa que la movilidad es un hecho que no genera numerosas reacciones entre los participantes de los equipos directivos y que, por tanto, lo consideran como un aspecto de menor peso, en comparación con el resto de los nodos, con respecto a la formación del profesorado novel y en prácticas.

A continuación, se presentan los resultados y la discusión de estos de una manera más detallada.

6.2.1. Categoría “Saber” (SB)

Dominio de los contenidos (SBC)

Desde el primer modelo de hace casi medio siglo (Shulman, 1986) hasta las propuestas más recientes (Ball *et al.*, 2008), el conocimiento del profesorado se aglutina alrededor de dos componentes: uno disciplinar (qué enseñar) y otro pedagógico-didáctico (cómo enseñar). Respecto al primero, los directivos entrevistados, en su mayoría, coinciden en que los contenidos disciplinares de las distintas áreas de conocimiento impartidas por la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte son en principio suficientes. Igualmente, todos destacan algunos déficits. Insisten en que mucho depende del compromiso con los estudios y la labor docente propia de cada profesor/a novel.

Tienen mucha formación sobre conocimientos, y algunos sí que son brillantes (centro n.º 6).

Es que hay de todo. Este año, por ejemplo, hay muchos compañeros nuevos y trabajan muy bien, dominan los conocimientos [...]. Y por otro lado hay gente

que es nueva pero que... viene a cumplir el trámite... imparte su clase limitándose al libro (centro n.º 13).

En algunos casos se pone de manifiesto que, en ciertas áreas, principalmente en las científicas (sobre todo en matemáticas y también en ciencias experimentales), se evidencian carencias importantes. Asimismo, algunos directivos han notado cierta desconexión con las innovaciones que se llevan a cabo en las aulas, o que son necesarias para adecuarse al contexto educativo de la ciudad de Melilla.

Sobre todo, en matemáticas, las instrumentales, matemáticas y lengua venían un poquito justitos. [...] Yo no he visto ninguno aquí que, por ejemplo, intente implementar en matemáticas el Singapur, ABN, en lenguas están un poco desconectados de la realidad actual por donde va el mundo educativo (centro n.º 4).

Lo que estáis dando ahí (en la Facultad) si son suficientes, pero a lo mejor hay que adaptarlos más a lo que es la realidad educativa de lo que es nuestra ciudad (centro n.º 3).

Es interesante destacar que algunos directivos subrayan, en ciertos casos, el escaso dominio en los contenidos relacionados con las leyes, los documentos institucionales y la realización de programaciones didácticas, o que estos conocimientos están, en ocasiones, desactualizados con respecto a las últimas reformas legislativas vigentes.

Se pierden un poco de cara a programar, a secuenciar (centro n.º 4).

Los maestros, en general, desconocen mucho la ley (centro n.º 13).

Yo creo que es necesario que uno aprenda qué es una programación y en qué está basada y cuáles son las fuentes que uno tiene que consultar para hacer una buena programación, cuáles son los niveles de concreción curricular y tenerlo muy claro. Y eso no lo tienen claro, ellos confunden unidad didáctica con propuesta curricular, con programación didáctica (centro n.º 1).

Importancia de idiomas (SBI)

En la sociedad actual comunicarse en otro idioma es una competencia imprescindible. En Melilla, así como en toda España, están proliferando las propuestas de programas bilingües en los centros educativos. Desde las universidades se potencia la formación del profesorado en idiomas extranjeros recurriendo a menciones de especialización, pero quizás haga falta una oferta de preparación para la enseñanza a través de un idioma extranjero para todo el profesorado (Olmeda *et al.*, 2016). Todos los directivos entrevistados coinciden en que es importante que el

profesorado novel y en prácticas sepa desenvolverse en un idioma extranjero para formar adecuadamente a su alumnado.

Los líderes de los centros educativos bilingües español-inglés insisten en la necesidad de una formación más sólida con respecto al inglés, ya que, al utilizarlo en algunas asignaturas como lengua vehicular, hace imprescindible que el profesorado tenga un buen nivel de idioma. Igualmente, destacan la importancia del aspecto didáctico de la enseñanza en un idioma extranjero. En estos centros educativos bilingües se manifiesta la necesidad de que, para la obtención de la mención en lengua extranjera en la formación del grado en Educación Primaria, se dedique más tiempo al perfeccionamiento del idioma, así como al desarrollo de estrategias para promover el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE; en inglés *content and language integrated learning*, CLIL).

Somos un centro bilingüe y necesitamos contratar personas que sepan inglés, que tengan un buen nivel de inglés. [Aquí] se trata el inglés como lengua vehicular, entonces la formación es mínima en comparación con la cantidad de responsabilidades que te van a otorgar si tú estás mencionado en lengua extranjera (centro n.º 10).

Diferente es la perspectiva de los directivos de los centros educativos en los que la mayoría del alumnado que cursa sus estudios son españoles de cultura amazigh y cuya lengua materna en muchos casos es el tamazigh (o *chelja*) o son de origen marroquí. Estos destacan que sería conveniente que el profesorado novel y en prácticas conozca algunos rudimentos del tamazigh o *chelja*, o las lenguas oficiales habladas en Marruecos, es decir, el árabe y el francés, ya que esto le facilitaría mucho la comunicación con su alumnado. Asimismo, los directivos de los centros educativos que reciben alumnos del Centro de Estancia Temporal de Inmigrantes (CETI) indican la necesidad de realizar cursos de inmersión lingüística para permitir la adaptación de los jóvenes a las aulas donde se habla español. Además, subrayan la consecuente necesidad de formación de los docentes para poder llevar a cabo este tipo de formación.

Importancia a la movilidad (SBM)

El desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en conjunto con el programa Erasmus, actualmente financiado por la Unión Europea, ha hecho posible en las últimas décadas que la movilidad universitaria sea una posibilidad real al alcance de muchos estudiantes (Fernández-Agüero, 2017). Haber realizado un periodo de estudio en el extranjero constituye una experiencia muy bien valorada en el currículum del profesorado novel, según los directivos entrevistados.

Destacan fundamentalmente tres razones para las que la movilidad es fuente de enriquecimiento. Primero, a nivel profesional, proporciona un abanico más amplio de herramientas metodológicas para trabajar en el aula, viendo cómo se organizan los sistemas educativos en otros países en los que, por un lado, se observan y vivencian otras formas de trabajar que se pueden integrar al sistema español y, por otro, se aprecian y valoran mejor las buenas prácticas que hay en España. Segundo, hay que considerar el valor añadido que otorga el perfeccionamiento del idioma extranjero debido a la inmersión lingüística, aspecto inevitable al vivir en otro país. Tercero, a nivel personal se satisface la necesidad de desenvolverse solo en el extranjero, desarrollando, así, competencias emocionales y organizativas.

Yo lo veo muy interesante porque se ve un modelo educativo diferente y sistemas de trabajo distintos, entonces todo lo que sea abrir la mente es fundamental, para cuando tú luego tienes una realidad, tienes muchos más recursos de los que tirar. Todo lo que tú conozcas de tu casa y de las de fuera pues, pues te va a servir para manejarte después [...] ir y ver no es lo mismo que estudiar (centro n.º 4).

Para aprender un idioma tienes que ir a un sitio donde se habla ese idioma y tengas que usarlo por necesidad, es así cómo se aprende [...] como cuando eres joven el desenvolverte tú solo en un país extranjero y demás ya es que te enriquece, te haces espabilado (centro n.º 11).

Acceso a la función docente (SBD)

Prácticamente todos los directivos de los centros educativos de Melilla que han sido entrevistados coinciden en considerar “muy injusta” la forma en que actualmente se accede a la función pública docente. Esta percepción es, en parte, confirmada por investigaciones (Aguilar-Parra *et al.*, 2016) que desvelan el carácter subjetivo de la evaluación en los concursos y afirman la necesidad de cambiar las pruebas para que seleccionen a buenos docentes.

Varias son las motivaciones que apoyan esta valoración. En primer lugar, consideran que la primera prueba sobre el tema depende demasiado del azar, de la suerte de que salga un tema que el candidato controle. Segundo, consideran que la evaluación de la parte/supuesto práctica es demasiado subjetiva, ya que no se basa en unos criterios definidos y depende de varios tribunales. Además, consideran que la composición del tribunal no es adecuada para garantizar un mínimo de objetividad en la evaluación, porque la única condición para ser parte del tribunal es ser docente funcionario de carrera y de la especialidad, lo que de por sí no es garantía de experiencia y competencia para llevar a cabo los procesos de evaluación, sobre todo a falta de criterios objetivos sobre los cuales basar la evaluación. En tercer lugar, destacan que en Melilla es muy probable que se produzcan situaciones de

“conflictos de intereses”, ya que los miembros del tribunal suelen conocer a los candidatos. Finalmente, se considera injusta la forma de valorar la experiencia de trabajo como interino, ya que, por un lado, penaliza eventuales candidatos sin experiencia, pero con muy buena formación, y, por otro, no garantiza que a personas con mucha experiencia se les valore realmente su labor.

Son injustas, por eso de los puntos, de los años de experiencia, que por mucho que te esfuerces para estudiar las oposiciones luego si no acumulas experiencia entonces las salidas a los nuevos docentes, se hace cuesta arriba (centro n.º 18).

Los directivos entrevistados se han mostrado muy propositivos a la hora de sugerir modificaciones para el actual proceso de acceso a la función pública docente y suelen coincidir en: 1) realizar una prueba psicotécnica o psicológica para valorar si el candidato está capacitado para trabajar con el alumnado, 2) cambiar la prueba del tema por un test donde se toquen todos los contenidos que se trabajan en la correspondiente especialidad de las plazas que salgan a oposición (lo que se hizo en la comunidad de Madrid hace algunos años), 3) proponer un supuesto práctico más realista, ya que se considera actualmente muy idealizado, y 4) llamar a miembros del tribunal que sean de fuera de la ciudad de Melilla, para evitar los problemas de conflictos de intereses.

Es interesante una propuesta que indica diferenciar la forma de acceso: por un lado, unas plazas en cuyo baremo prime la experiencia donde se puedan presentar los que llevan muchos años de interinidad; por otro, unas plazas en las que la puntuación sea principalmente la de un examen del concurso que proporcione la posibilidad de entrar a los que tienen poca o nula experiencia, pero muy buena formación.

De igual modo, varios directivos coinciden en la necesidad de llevar a cabo algún proceso de evaluación a largo plazo, ya que consideran que el año de funcionario en prácticas es más un trámite que una valoración real de la labor docente. Por tanto, sugieren un proceso parecido al de las profesiones sanitarias.

Para empezar el tribunal no debería ser de Melilla, porque aquí es una ciudad muy pequeña, nos conocemos todos, te toca examinar a compañeros (centro n.º 11).

Yo lo del MIR lo veo bien, vamos a ver un acceso objetivo completamente y luego unas prácticas que tú demuestres que vales de profesor (centro n.º 2).

Creo que lo primero que debe hacer es verificar si estás capacitado psicológicamente para dar clase a los niños, [...] después hacer un examen de cultura general de lo que se va a dar en primaria a ver si tienen unos conocimientos mínimos para entrar a la función pública, yo pienso que el examen debería ser un tipo test donde se pregunte de todo donde no influya tanto la suerte [respecto a la elección del tema] (centro n.º 13).

Una situación diferente se presenta en los tres centros educativos concertados de Melilla. La posibilidad de la contratación directa permite, por un lado, poner a prueba al profesorado novel con un contrato por un periodo de tiempo limitado, o que implique pocas horas de docencia. Asimismo, afirman que es una ventaja disponer de cierta facilidad para no renovar el contrato al profesorado que muestra escaso compromiso, poco empeño o predisposición a trabajar con el alumnado.

De hecho, en el discurso de estos directivos no se evidencia preocupación por una eventual escasa motivación del profesorado novel.

Y puede que haya una posible contratación [respecto al estudiante que está de práctica], tú ves cómo trabaja, te gusta cómo trabaja, se adecua, es resolutivo, competente, tiene iniciativa, ¡que más quieres! Lo estás conociendo de primera mano (centro n.º 14).

[Aquí en este centro concertado] se va a revisar periódicamente tu contrato, te van a decir si continúa o no continúa. En los centros públicos esto no funciona así (centro n.º 10).

Algunos directivos insinúan la posibilidad de elevar la nota de acceso a los grados en Educación Primaria e Infantil, que en Melilla suele ser muy baja (a menudo un 5). Igualmente, destacan que la prueba de evaluación de bachillerato para el acceso a la universidad (PEvAU) también es subjetiva.

Pero fundamentalmente la nota de corte [para el acceso a los grados de educación] tiene que estar más alta (centro n.º 6).

Formación de futuros profesores (SBF)

La formación inicial docente se basa hoy en día en un modelo de alternancia entre universidad y escuela –durante las prácticas– muy ventajosa para la profesionalización del docente, pero que presenta unos límites, como ya señala Correa-Molina (2015), principalmente debido a la falta de coordinación entre las instituciones involucradas.

Los líderes entrevistados son conscientes de que la formación del futuro profesorado es compleja, ya que así lo es su labor docente. Hay opiniones dispares respecto a la valoración de tal modelo de formación. La mayoría coincide en que hace falta que la formación inicial esté más atenta a la realidad melillense, caracterizada por una idiosincrasia sociocultural y lingüística que hace que en muchas aulas se presente una gran variedad de alumnado y por una ratio muy elevada (más de 30 alumnos por clase).

Yo pienso que las prácticas son fundamentales, una cosa es lo que aprendas en la universidad y otra cosa muy diferente es la realidad, quizás a veces [los profesores universitarios] podéis adaptaros un poco a la realidad, sin dar tanta teoría ni hacer referencia a una escuela ideal, porque aquí en esta ciudad no existe [...]. Aquí hay treinta y tantos niños, muchos no hablan castellano, y sus madres tampoco. Entonces tú puedas traer todo bien preparado, pero cuando llegas aquí te estrellas, porque tienes que atender a estos cinco que no hablan castellano, a estos otros que presentan una variedad de niveles, una variedad de idiomas (centro n.º 13).

Los directivos aprecian la introducción de los proyectos de prácticas interdisciplinarias organizados desde la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla para permitir a los estudiantes de los grados en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social realizar durante los primeros dos cursos de grado una breve observación de una semana por curso en los colegios.

Asimismo, verían positiva una extensión de los periodos de prácticas docentes (también conocidas en el contexto universitario como prácticum) con la condición de garantizar una rotación real entre los centros educativos para proporcionar a los futuros docentes experiencias diversificadas según las realidades propias de cada escuela. Auspician también una mayor colaboración entre el tutor académico y el tutor de prácticas para realizar un seguimiento de los estudiantes durante su periodo de prácticum.

Algunos directivos insisten en la importancia de la formación continua, aunque en el caso de los centros públicos esta queda en manos de la voluntad del propio profesor y de la oferta de la Administración, que no siempre se ajusta a la realidad escolar de Melilla.

Yo pienso que están bien formados, pero como cualquier otra profesión tienes que seguir formándote dentro a nivel de tu profesión porque aprendes más. [...] Entonces formarte, aunque tú termines tu carrera y te saques tu plaza, tienes que seguir formándote como cualquier profesión, yo creo que es prioritario (centro n.º 7).

Es que ni siquiera la propia Administración con respecto a Ceuta y Melilla ha tenido la capacidad de establecer itinerarios formativos para el profesorado (centro n.º 1).

Por el contrario, en los centros concertados se organizan cursos de iniciación a la realidad del propio centro para el profesorado novel. Del mismo modo, se le asigna una figura de mentor para que le acompañe en el proceso de incorporación.

Nosotros los estamos formando durante los primeros 5 años en todo en el conocimiento de nuestra escuela hasta los métodos pedagógicos que usamos,

los programas del centro [...] cuando entra un profesor nuevo al centro nosotros le ponemos un profesor tutor, que lo va a acompañar y ayudar a ir integrándose, y se queda durante varios años con él. Como lo decíamos antes, tenemos un plan inicial de formación PIF que siguen los profesores nuevos (centro n.º 10).

En caso de los noveles, de los que nos vienen nuevos, incluso tenemos un plan de actuación con ellos para explicarle cómo funcionamos [...]. Es un curso *online*, está diseñado para que sepan (centro n.º 12).

Carencias en el aprendizaje (SBA)

Los directivos entrevistados observan algunas carencias en el aprendizaje del profesorado novel que se incorpora a los centros educativos. Muchos de ellos apuntan a la educación/inteligencia emocional como una herramienta indispensable para poder desenvolverse en el día a día, afrontar y resolver los conflictos con el alumnado, pero también entablar un diálogo constructivo y colaborativo con las familias (así lo indican también Palomera *et al.*, 2008), en particular teniendo en cuenta las peculiaridades de la realidad escolar melillense. Y reconocen que, en este aspecto, el profesorado novel presenta carencias.

Un discurso recurrente de los directivos indica que los aprendizajes con los que cuenta el profesorado novel y en prácticas no son adecuados para enfrentarse a la realidad de las aulas melillenses, ya que, según ellos, no poseen las estrategias para atender la gran variedad de necesidades que se suele presentar. Asimismo, no saben cómo llevar a la práctica lo que han estudiado de manera teórica en la universidad, donde, opinan, que no se ha abordado suficientemente las didácticas específicas en el sentido de cómo llevar al aula y cómo enseñar los contenidos propios de cada disciplina.

Por otro lado, evidencian, en ocasiones, la presencia de faltas de ortografía y dificultades en la redacción, así que sugieren más severidad desde la Facultad de Educación a la hora de evaluar los textos escritos.

Yo creo que deberían de venir formados, competencia digital, educación emocional, resolución de conflictos (centro n.º 14).

Yo creo que se le da demasiada teoría, pero poca práctica, desde mi punto de vista tendría que haber más prácticas [...] quizás el profesorado nuevo debería cuidar un poquito más lo que es la caligrafía, la ortografía [...] que sean capaces de resolver conflictos, problemas de disciplina porque eso es lo que normalmente nos encontramos en el aula y claro en la facultad no se enseñan estas cosas (centro n.º 5).

En un caso se propone la obligatoriedad de cursos de primeros auxilios para actuar ante posibles situaciones de riesgos debidas a accidentes que puedan ocurrir en el aula, así como para conocer los comportamientos que hay que adoptar con niños que presenten ciertas enfermedades.

6.2.2. Categoría “Saber hacer” (SH)

Metodologías y estrategias didácticas (SHM)

Las metodologías y estrategias didácticas ocupan un papel muy destacado en los discursos de todos los directivos entrevistados. En cuanto a esta cuestión, encontramos opiniones dispares. Una gran parte de los directivos opina que el profesorado novel y en prácticas sí viene preparado respecto a la adopción de metodologías y estrategias didácticas innovadoras. Las tareas y los materiales que utilizan interesan al alumnado y promueven el descubrimiento activo (Dong y Newman, 2016). Del mismo modo, destacan la actitud positiva con la que la mayor parte del profesorado egresado llega a sus centros educativos y la importancia que tiene la puesta en práctica de estas metodologías y estrategias didácticas.

La maestra que está en tercero de primaria está utilizando los recursos y está haciendo un montón de cosas. Ella misma está súper ilusionada, está que se sale. Pues eso es también parte de la labor que hacéis vosotros allí, si vosotros no transmitirais eso, ella no vendría aquí con eso, entonces yo en ese aspecto la verdad, que todas las profesoras están muy contentas con los maestros que vienen (centro n.º 9).

Por otro lado, un pequeño grupo de directivos destaca que, desde su experiencia, el profesorado novel y en prácticas tiende a reproducir modelos de escuela tradicional y no proponen metodologías innovadoras.

Se adaptan a lo que se está trabajando en la escuela, pero no reflejan lo que han estudiado o lo que han trabajado en la universidad. Se les enseña diferentes metodologías de trabajo, diferentes formas de aprendizaje, pero luego yo no veo que quede plasmado en la escuela (centro n.º 2).

Sí, nos hemos quedado siempre como muy atrás; los modelos que hemos tenido son modelos muy tradicionales para lo que ha avanzado la educación, con todas las leyes que tenemos hacia adelante, es decir, muchos de ellos lo reflejan en la práctica de hoy día: “cada maestrillo tiene su librillo”, y si tienes libro, es lo mejor. Nosotros cuando experimentamos e intentamos trabajar de otra manera: proyectos, centro de interés y tal... cuesta mucho trabajo (centro n.º 6).

No obstante, la mayoría de las personas entrevistadas opina que estas herramientas metodológicas varían respecto a la persona. En sus años de experiencia docente han trabajado con profesorado novel muy dispar. En algunas ocasiones venía con un gran bagaje de herramientas metodológicas, y en otras no. Asimismo, destacan que depende de la actitud de la persona.

Yo lo que veo es que es algo muy particular, unos conocen muy bien el tipo de metodología y otros no, depende mucho de la persona (centro n.º 5).

En las experiencias que yo tengo con prácticos, me he encontrado de todo. Me he encontrado la persona que se ha acomodado a lo que ha visto en la semana primera de observación y cómo yo lo hacía y se ha acomodado a eso y lo ha hecho, a lo mejor pensando que lo hacía mejor. Creo que es un error. También me he encontrado con gente que ha sido innovadora y han venido y me han dicho “oye, te importa que pruebe esto o esto” y yo por supuesto, con fallos pero claro ensayo-error como yo les digo, pero ojo, cuando estás en práctica. Después hay gente pues que se lo curra (hablando coloquialmente), se lo curra mucho, hace cosas maravillosas, hay un poco de todo, la verdad (centro n.º 2).

Clima de aula (SHC)

Todos los líderes entrevistados destacan la importancia de conseguir un clima de aula positivo para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje adecuadamente (Martín *et al.*, 2014). En este sentido, subrayan la importancia de que los maestros egresados traigan herramientas y habilidades de gestión del aula, en temas tales como la transformación de conflictos, las normas de convivencia y diversidad del alumnado. Mencionan que en la facultad se imparte teoría que es útil para gestionar el aula, pero que, en ocasiones, carece de ejemplos prácticos que puedan ayudar al profesorado novel y en prácticas a mejorar el clima del aula, teniendo en cuenta que la disciplina en las aulas es, en muchos momentos, complicada.

Asimismo, parte de los directivos identifican la importancia de la personalidad de cada docente, ya que indican que esas habilidades son más innatas que aprendidas. Subrayan la experiencia docente como factor determinante para desarrollar estas herramientas, e identifican, además, la práctica como elemento clave para conseguirlas. Igualmente, destacan que la realidad de las aulas melillenses se caracteriza por un elevado número de alumnado en clase y por su gran diversidad (funcional, cultural y socioeconómica). Estos aspectos hacen que conseguir un apropiado clima de aula requiera más herramientas.

Te encuentras con 32 alumnos en el aula y tener que gestionar todo eso es complicado y eso necesita mucha práctica y creo que no es por falta de herramientas, sino de enfrentarse cada día a esa situación (centro n.º 1).

El clima de aula es lo mismo que un clima de centro. Es lo más importante, donde hay que tragar e intentar por todos los medios que no se rompa, porque un centro con mal clima no funciona, queramos o no (centro n.º 11).

Adaptaciones a NEAE y NEE (SHA)

La adaptación del currículo al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) y alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) ha

cobrado gran protagonismo en los discursos de los líderes. La totalidad de los equipos directivos destaca que la elevada ratio de alumnado que existe en las aulas melillenses (de 32 alumnos por clase en la mayoría de los centros) se convierte en el mayor de los obstáculos que el profesorado encuentra a la hora de llevar a cabo medidas de atención a la diversidad.

La mayoría opina que los centros cuentan con pocos recursos, sobre todo personales, para atender a la gran diversidad de su alumnado. Ambos aspectos afectan de manera negativa al deseo de tener en cuenta las características personales de cada estudiante y promover así la justicia social en el centro educativo. Asimismo, aluden a que en numerosas ocasiones hay alumnado que desconoce el castellano y no tiene recursos disponibles, como el aula de inmersión lingüística. Del mismo modo, subrayan que el apoyo de las familias es fundamental (Varela *et al.*, 2018), pero en muchos casos es inexistente.

Es que de la clase de 32 hay 10 que me siguen el nivel de quinto, 10 del nivel de cuarto, dos del nivel de primero y otros que no me saben ni leer... y mientras trabajas con uno el otro está pensando a ver qué maldad se me ocurre, entonces hay que saber enfrentarse a situaciones que no es fácil a día de hoy, a mí me cuesta sobre todo atenderlos a todos como se merecen, y dices pues bueno como estos van medio bien me voy a centrar en estos y al final lo que acabas creando es que los que iban más o menos bien vayan para abajo (centro n.º 13).

Todas estas situaciones y acontecimientos repercuten en los requerimientos de la formación inicial del profesorado impartida en las aulas universitarias. Desde esta perspectiva, hacen un llamamiento a que la formación que se imparte en la Facultad de Educación en relación con la atención a la diversidad se haga desde una perspectiva más práctica. Por ejemplo, destacan que es necesario una mejora en el conocimiento práctico sobre cómo llevar a cabo y hacer el seguimiento de una adaptación curricular. De esta forma, el profesorado novel y en prácticas tendrá más herramientas a la hora de enfrentarse a las diferentes necesidades que presenta el alumnado en su aula, aunque, destacan los líderes, es un proceso en el que estarán acompañados.

Normalmente siempre piden asesoramiento, sobre todo, cuanto más jóvenes, más nuevos, más asesoramiento piden, porque uno tiene miedo de equivocarse. Entonces siempre uno tira de quien más experiencia tiene o quien está trabajando más en este aspecto. Igual si los dejamos solos lo hacen igual de perfectamente bien o lo hacen mejor incluso que con tanto asesoramiento, pero no es la realidad de nuestro cole, por lo menos en este proceso de hacer adaptaciones curriculares, de ver a qué nivel bajamos. Ellos siempre tienen la última palabra y porque son los que están todo el día con los niños y saben hasta dónde sí o hasta dónde no, en qué nivel. Hay que marcar muy bien el nivel curricular del que partimos para programar a partir de ahí pero siempre lo hacen con el asesoramiento del acompañamiento de los servicios de orientación y del equipo de atención a la diversidad (centro n.º 4).

Tecnologías de la información y la comunicación o TIC (SHT)

Algunos de los puntos fuertes de la formación de los egresados de las titulaciones de educación destacado por los líderes es el conocimiento, el manejo y la aplicación de las TIC a sus propuestas didácticas.

Subrayan que el profesorado novel y en prácticas casi siempre está dispuesto a emplear nuevas herramientas tecnológicas en el aula, y destacan que, en ocasiones, se produce un intercambio muy fructífero de conocimientos sobre estas herramientas entre el profesorado novel y aquel que posee más experiencia. Por ello, es absolutamente necesaria la unión de tecnología y pedagogía (Gros, 2016).

Asimismo, comparten la relevancia que tiene su uso dentro del aula para la motivación del alumnado.

Bueno en general los más jóvenes, porque los que entran suelen ser jóvenes, están muy unidos a las nuevas tecnologías. Por lo tanto, también las usan en las clases como un recurso. Mientras quizás a los que llevan más tiempo les ha costado más trabajo reciclarse a este cambio. Pero yo creo que los jóvenes todos, estos recursos los usan (centro n.º 10).

Aquí el práctico también te puede enseñar a ti, programas y cosas que están muy chulas. Es enriquecedor hasta para el propio tutor (centro n.º 7).

No obstante, algunos directivos encuentran déficits en la formación de los futuros docentes en cuanto al conocimiento del uso de un amplio abanico de aplicaciones concretas para el aula, conocimientos básicos sobre paquetes informáticos con los que trabajan en el colegio, y el uso de *tablets* con el alumnado. Destacan la importancia de una competencia digital docente en la sociedad actual.

Todos los alumnos que tenéis son alumnos que dominan casi perfectamente las nuevas tecnologías. Puede ser que conozcan más o menos aplicaciones dedicadas a educación porque a lo mejor no es, no están metidos en ello. Pero sí, es verdad que esos conocimientos sí los tienen. Entonces, yo creo que a lo mejor el error, o el error de principiante suponga a la hora de aplicar eso, o de no aplicarlo correctamente (centro n.º 8).

Procesos de evaluación (SHE)

Los directivos entrevistados enfatizan la dificultad actual que presenta el proceso de evaluación de la ley educativa vigente. Este proceso, basado en competencias (Ramírez, 2016) y en un número elevado de estándares de aprendizaje, provoca, a veces, situaciones de falta de tiempo. Los propios docentes en ejercicio, tanto los recién incorporados como los que poseen una mayor experiencia, indican que

los cambios de legislación educativa, en ocasiones, conllevan que deban volver a formarse para poder llevar a cabo de manera correcta el proceso de evaluación.

Pero si el problema que tenemos actualmente, que nosotros mismos nos causa muchos problemas, cuando la ley te cambia el sistema de evaluación y no hay uno definido. Porque hemos tenido varias leyes, incluso dentro de la misma ley, nos lo han cambiado, cómo tenemos que presentar la evaluación a Dirección Provincial, y tenemos que hacer cursos de formación para aprender a hacerlo (centro n.º 12).

La mayor parte de los directivos indica que el profesorado novel y en prácticas posee herramientas para llevar a cabo el proceso de evaluación. De hecho, destacan que en muchas ocasiones traen al centro educativo modalidades alternativas e innovadoras de evaluación que trascienden a las más tradicionales. Sin embargo, señalan que sería deseable que llegaran a los centros con un bagaje más amplio de técnicas y, sobre todo, sabiendo cómo y dónde aplicarlas, aunque en la mayor parte de los centros ya esté institucionalizado un determinado tipo y procedimiento de evaluación que concede poca libertad al profesorado novel a la hora de llevar a cabo estas innovaciones evaluativas.

Bueno, yo que sé, del tema de, por ejemplo, me acuerdo de un chico que trajo el tema de la diana para evaluar. Está bien, es novedoso. Y cosas así. Es verdad que hay, bueno, cada vez más para evaluar hay, por ejemplo, evaluar... evaluar por blogs, poner un cuestionario. Bueno, eso sí se ha hecho y lo han traído prácticos y la verdad que resulta muy interesante. Sí, yo creo que en realidad tienen los instrumentos, pero el tema es que hay que adaptarlos a los alumnos que tienes, porque muchas veces hay evaluaciones que están muy chulas, pero por el tipo de alumnos que tienes no se pueden hacer. No te hablo de este centro en concreto, que te encuentras de todo: bueno, menos bueno, pero digo en general. Pero yo creo que herramientas de evaluación sí que tienen (centro n.º 8).

A mí me parece, como decíamos antes, que es un sistema por el cual quizás el alumno tenga poca libertad. Sigue la tónica respecto a la evaluación por exámenes del tutor (centro n.º 5).

6.2.3. Categoría “Saber ser” (SS)

Actitud crítica (SSA)

La totalidad de los directivos entrevistados subraya la importancia de la capacidad crítica y de autocrítica, tanto a nivel grupal como a nivel individual, en el ejercicio de la docencia. Tanto es así que Serrano *et al.* (2019) definen dichas

capacidades como algo que debe ser inherente a la formación del maestro, pues, a partir de dicho ejercicio, se propicia el cambio y el crecimiento como profesional. Sin embargo, aluden que, en numerosas ocasiones, se encuentran con profesorado novel o en prácticas que carece de dicha capacidad.

Los alumnos universitarios llegan al sistema educativo y no saben qué es la capacidad crítica y es que hoy en día se da por bueno mucho, en todo, en los medios de comunicación, en las redes sociales y hay que recuperar la capacidad crítica de al menos poner en cuestión, poner en duda ciertos mensajes, ciertas formas de operar, ciertas aseveraciones, así como el trabajo propio (centro n.º 4).

De esta forma, y en base a lo expuesto anteriormente, gran parte de los directivos ponen de manifiesto la necesidad de trabajar en mayor medida dichas capacidades desde la universidad.

Yo creo que es exigible al sistema educativo y por ende a la universidad como a los formadores de los nuevos profesores que se trabaje aún más la capacidad crítica, para que a partir de ella seamos capaces de cuestionarnos (centro n.º 1).

El peso de la responsabilidad no recae únicamente en la formación previa a la realización del ejercicio docente, sino que, en algunos casos, los directivos manifiestan otras soluciones que están llevando a cabo para trabajar esta carencia desde sus propios centros educativos.

Se trabaja en dos foros: en los equipos y en la comisión de coordinación pedagógica. Normalmente porque en la comisión de coordinación pedagógica fluyen los resultados de cada evaluación y ahí se discuten. Por lo menos a nivel colectivo se hace autocrítica. Para la crítica a nivel personal, yo supongo que queda a nivel personal (centro n.º 1).

Esta reflexión conjunta les permite tomar decisiones, tanto a nivel individual como grupal, con el fin de poner en marcha distintas actividades de formación o reciclaje para los profesores que lo necesiten. De este modo, también se fomenta la colaboración entre compañeros.

Trabajo en equipo (SSE)

Para asegurar el buen funcionamiento de los centros educativos, el trabajo colaborativo es un requisito fundamental (Bonals, 2013). Asimismo, algunos miembros de los equipos directivos alegan que la coordinación del profesorado es un

aspecto que se adecua al nuevo paradigma educativo en el que nos encontramos, y permite que las posibilidades de éxito sean mayores, tanto a nivel de gestión de centro como en cuanto a los resultados académicos del alumnado. En este sentido, todos confirman la alta predisposición que los profesores noveles y en prácticas tienen para trabajar de manera colaborativa.

En este aspecto lo llevan bastante bien, incluso mejor que el profesorado que lleva muchos años. Porque cuando ya llevas muchos años no quieres cambiar tu metodología de enseñanza. Y en cambio la gente joven que llega al colegio sí que trabaja mucho en equipo (centro n.º 4).

Sí, si vienen con muchas ganas de trabajar juntos incluso hay que pararlos (centro n.º 7).

Interés por el alumnado (SSI)

Los líderes de todos los centros educativos coinciden con los autores Andrés y Giró (2016) en la importancia de establecer una buena relación con las familias y señalan a los maestros y a las familias como los dos principales agentes responsables de la educación de los estudiantes. Como se ha mencionado anteriormente, la existencia de un clima de participación fluido y adecuado depende de la capacidad del profesorado para empatizar con la realidad de cada familia y de dar respuesta a las demandas de cada uno de ellos.

La parte psicológica es muy importante para conectar con el alumnado y con la familia del alumnado, es que la relación empática y diaria con la familia también es muy importante porque el concepto que la familia tenga los maestros puede condicionar que el alumno te mire de una forma o te mire de otra (centro n.º 11).

En este sentido, al igual que los directivos subrayan en el apartado anterior la alta predisposición de la totalidad de los maestros noveles y en prácticas para trabajar en equipo, los líderes comparten esta idea cuando se trata del interés de los maestros por su alumnado:

Cuando te gusta tu trabajo, te preocupas por los niños, por sus circunstancias personales. Si hay empatía con los niños y con las familias. Nuestro colectivo siempre está implicado en lo que va más allá del aprendizaje académico sino en el desarrollo personal y emocional de los niños (centro n.º 4).

No obstante, pese a dicha predisposición, algunos de los líderes de los centros destacan la necesidad de trabajar este aspecto desde los centros de educación su-

perior, de igual forma que García-Rangel *et al.* (2014), al ser un tema que puede caer en el olvido.

La parte relacionada con los sentimientos, con el respeto al prójimo, con la valoración de uno mismo, entre otros, las tenemos muy presentes. En esto hay que educar a los profesores nuevos, porque necesitamos profesores especialmente sensibles, especialmente preocupados por los niños, pero preocupados de verdad, es decir, si ves un niño en el patio que está llorando es que hay que atenderlo. Deja la conversación y atiéndelo. Porque el pequeño lo está pasando mal. Y en este campo quizás es en el que más insistimos (centro n.º 10).

Competencias (SSC)

El protagonismo que tiene en la actualidad el concepto de competencia en el desarrollo del ejercicio docente se hace latente en el discurso de los líderes de los centros educativos. Cano (2005) apela a una sociedad cambiante que demanda la evolución constante de dichas competencias y destrezas por parte de los docentes. En las entrevistas, los diferentes líderes definieron las competencias que consideran de mayor relevancia y en las que encuentran mayores carencias. Sin embargo, se ha encontrado disparidad de opiniones en este sentido. Algunos de los líderes subrayan la importancia de las competencias teóricas que se refieren al saber, conocer y dominar un campo disciplinario:

Muchas veces no nos damos cuenta de que fundamentalmente debemos dar competencias a los alumnos de primaria, aparte de conocer el mundo y todo lo demás, deben tener un buen nivel competencial en matemáticas, un buen nivel competencial en lengua y en lectura fundamentalmente (centro n.º 4).

Mientras que otros directivos destacan en mayor medida las competencias sociales vinculadas al saber ser, más relacionadas con la condición humana, tales como las actitudes, los comportamientos éticos y el sentido de la responsabilidad.

No consideramos que haya tanto problema con las competencias del saber, sino del saber ser, que es donde tienen más carencias (centro n.º 11).

Yo considero que se está funcionarizando mucho la función del profesor, se está haciendo muy funcional y eso no es bueno para magisterio. Los estudiantes deben de saber que es una carrera vocacional donde te tienes que dedicar en cuerpo y alma. Si tú eres administrativo, opositas y ganas tu plaza, tienes tus horarios, y estoy viendo que los nuevos maestros vienen pensando que son funcionarios públicos, entonces pienso que se está perdiendo la esencia de lo que es la docencia, la vocación del maestro. Piensa que en otros países te hacen participar en actividades extraescolares, en complementarias, realizar talleres con los niños fuera del aula. Eso no se pide en España y encima no están prepa-

rados a aceptarlo, los estudiantes piensan que tienen su horario. Esta perspectiva vocacional se está perdiendo. Esa figura del profesor se está perdiendo un poco (centro n.º 2).

En la categoría de “Dominio de los contenidos”, se ha recogido la misma idea sobre algunas de las carencias a nivel de competencias teóricas, poniendo de manifiesto la importancia que los directivos le conceden a este aspecto. No obstante, varios líderes declaran que no es tal la carencia de conocimientos, sino un problema de cómo llevarlos a cabo.

Carecen de una competencia ejecutiva, es decir, cómo gestionar el conocimiento adquirido y cómo ponerlo en práctica adaptándose a cada situación, a cada centro o a cada aula. Necesitamos que los profesores se enfrenten a la realidad de lo que es un colegio día a día (centro n.º 18).

Dificultades en el aula (SSD)

Dentro del aula, tanto el profesorado novel como en prácticas se enfrenta a retos que debe superar (Cañal *et al.*, 2011), asegurando el mínimo impacto para los estudiantes y la mejor de las experiencias educativas. Sin embargo, no siempre es fácil o factible. Estas dificultades pueden venir derivadas de las diversas situaciones que se pueden encontrar en un centro educativo. En los siguientes extractos, se plasman dos de ellas. La primera está relacionada con las necesidades específicas de apoyo educativo.

Unas aulas tienen 32 y otras 27 alumnos con una gran diversidad cultural y lingüística, pero además aparte del progreso de aprendizaje de cada niño madurativamente hablando, también hay niños complicados, niños con TEA y con problemas graves de inmersión lingüística (centro n.º 3).

La segunda está relacionada con aspectos socioeconómicos y culturales de las familias.

La realidad socioeconómica y cultural es medio-baja ¿qué ocurre? que cuando llega el 20 de junio los niños se van de vacaciones y empiezan casi el 20 de septiembre, empezamos el día 11 casi tres meses, como son niños que proceden de entornos desfavorecidos, esos niños no hacen ninguna actividad, provocando una brecha importante entre estudiantes de la misma clase (centro n.º 11).

En este sentido, los directivos de algunos centros señalan que la experiencia es un grado ante estas situaciones.

Se sienten inseguros, y luego les cuesta, porque algún compañero me lo ha comentado, les cuesta el dominar la clase o sea el sentirse seguros (centro n.º 11).

No obstante, todos coinciden en que, en la mayoría de los casos, saben suplir dichas carencias con la alta predisposición que se comentaba anteriormente.

Sí, seguro. Intentan adaptarse a ellos, adaptarse a la situación, adaptarse al ambiente de este colegio. Todos ponen interés. Yo veo gente muy predispuesta y con muchas ganas de trabajar. Por ahora es lo que me he encontrado (centro n.º 18).

Facilidades en el aula (SSF)

Los directores han destacado algunas de las facilidades que los profesores noveles y los prácticos presentan cuando se enfrentan las primeras veces a un aula.

Conde-Jiménez y Martín-Gutiérrez (2016) coinciden con los directores entrevistados en que, entre dichas facilidades o puntos fuertes, sobresale el uso de las nuevas tecnologías, así como el trabajo en equipo.

Los profesores noveles tienen un manejo de las nuevas tecnologías bastante mejor que nosotros, pero tienen problemas con la creatividad, ese dominio y manejo que tienen de esas herramientas informáticas o tecnológicas no lo aprovechan al 100 % (centro n.º 7).

Los puntos más fuertes de las nuevas generaciones son que trabajan en equipo y su dominio de las tecnologías porque están más habituados desde la carrera, desde los mismos colegios e institutos a hacer otro tipo de dinámicas (centro n.º 4).

Del mismo modo, para responder a esta cuestión, los líderes entrevistados pudieron reflexionar sobre las diferencias existentes entre los recursos humanos y tecnológicos que ellos tuvieron cuando comenzaron como profesores, y los medios de los que tanto los profesores noveles como los prácticos disponen actualmente.

Van a encontrar dificultades y siempre en algún momento alguien te va a echar una mano, te va a ayudar a hacer algo que tú en ese momento no tienes ni idea de cómo solucionar, en mi época no existía ese sentimiento de equipo (centro n.º 1).

Las aulas están dotadas de todo tipo de recursos y también se puede pedir cualquier tipo de material fungible, no hay ningún problema. Si necesitan cualquier tipo de material, una cartulina, un bolígrafo, de eso nunca va a tener problema porque será fácil de adquirir. Luego las clases están dotadas con pizarras digitales, ordenadores, es decir, ellos pueden disponer de todo ello y ajustarlo a su metodología (centro n.º 8).

6.3. Conclusiones y recomendaciones: la perspectiva de los equipos directivos en Melilla

Los principales hallazgos de este estudio señalan que el profesorado novel y en prácticas posee muchas de las competencias necesarias para la práctica educativa actual de los centros educativos de infantil y primaria de Melilla. Por otro lado, indican posibles mejoras que se deben tener en cuenta para que su formación sea aún más completa y más acorde a las necesidades de las aulas melillenses, necesidades que van cambiando con el paso de los años y se traducen en aulas más diversas, con mayor número de alumnado y sin los recursos materiales y personales adecuados para llevar a cabo un proceso educativo de calidad.

Respecto a las competencias relativas a la categoría “Saber” (SB), los equipos directivos consideran bastante bueno el dominio de los contenidos disciplinares del profesorado novel y en prácticas, si bien, en ocasiones, esperan que el tratamiento de estos sea más acorde a la realidad educativa actual, y destacan, en ocasiones, un escaso conocimiento de la legislación, de los documentos del centro y de las programaciones didácticas.

Subrayan la importancia de conocer un segundo idioma y consideran que las lenguas deberían tener un papel más protagonista en la formación de todo el profesorado, no solo del que realiza la mención en lenguas extranjeras. Además, subrayan la falta de formación específica para las modalidades bilingües, donde se imparte contenido en un idioma extranjero. Aunque son conscientes de la oportunidad de crecimiento personal y profesional que otorga la realización de una experiencia de movilidad, no todos hacen hincapié en este aspecto.

Del mismo modo, creen que en los concursos de acceso a la función docente no se valora de manera justa a los candidatos, y proponen una prueba que incluya una evaluación más global de los conocimientos disciplinares.

Por otro lado, los equipos directivos valoran positivamente el modelo de formación del futuro profesorado, basado en la alternancia de cursar asignaturas en la universidad y realizar experiencias prácticas en los colegios, pero, para ello consideran indispensable una mejor coordinación de las instituciones, pues esto permitiría una mayor compenetración de los componentes teóricos y prácticos.

Los líderes también indican algunas carencias en la formación del profesorado novel y en prácticas identificables en algunas ocasiones con la falta de educación emocional. Además, resaltan su incapacidad para llevar al aula los contenidos disciplinares por no saber adaptarlos a la realidad de las aulas melillenses, donde priman una ratio muy elevada y una gran diversidad sociocultural.

En relación con la categoría “Saber hacer” (SH), los directivos destacan que el profesorado novel, en la mayoría de los casos, sabe implementar metodologías y estrategias didácticas innovadoras y tiene una actitud positiva hacia su uso, aunque en alguna ocasión se ha observado un uso de metodologías más tradicionales. Muchas de estas estrategias están relacionadas con la integración de las TIC en el aula

de manera transversal. En todo caso, desde la facultad se debe seguir apostando por un uso crítico y reflexivo de estas metodologías innovadoras.

El clima de aula es un factor que se destaca como positivo. Subrayan la necesidad de que el profesorado novel y en prácticas cuente con herramientas y habilidades de gestión del aula para abordar situaciones como la transformación de conflictos, las normas de convivencia y la diversidad del alumnado. Destacan la importancia de que no solo se aborden de manera teórica, sino también práctica para que puedan implementar dichas estrategias en el aula con ejemplos concretos.

Debido a la gran diversidad existente en las aulas melillenses, la atención a la diversidad con alumnado NEE y NEAE cobra especial relevancia en los centros.

Aunque el profesorado novel llega a su aula con conocimientos sobre este apartado tan importante del currículo, los directivos hacen un llamamiento a que la formación que se lleve a cabo en la facultad tenga un carácter eminentemente práctico. Destacan que es necesaria una mejora en el conocimiento práctico: cómo hacer el seguimiento de una adaptación curricular.

El proceso de evaluación del binomio enseñanza-aprendizaje se ha destacado como complejo, no solo para el profesorado novel y en prácticas, también para el conjunto del claustro de profesores de los diferentes centros. En este sentido, es necesario trabajar de manera conjunta entre los colegios de la ciudad y la facultad. La creación de procedimientos que faciliten y agilicen este procedimiento se torna de gran relevancia.

En cuanto a los aspectos relativos a la categoría “Saber ser” (SS), los directivos aluden a las carencias relativas a la actitud crítica tanto del profesorado en prácticas como el profesorado novel, y señalan que debe ser trabajada no solo durante la formación universitaria, sino también a través de prácticas en el propio centro educativo. El trabajo en equipo y el interés por el alumnado son dos aspectos que señalan como fortalezas o potencialidades de dicho profesorado, puesto que presentan una alta predisposición para trabajar con los diferentes agentes educativos (resto de profesorado, alumnado y familias).

Se ha comprobado que la totalidad de los directivos encuentran algunas carencias tanto en relación con la adquisición de competencias teóricas como sociales, vinculadas con el conocimiento de un campo disciplinario y con las relaciones humanas respectivamente.

Finalmente, ofrecen su opinión sobre las dificultades o facilidades que el profesorado en prácticas o novel en ejercicio tiene cuando se enfrenta a una clase.

Entre las dificultades subrayan el reto que supone enfrentarse a la alta disparidad en los perfiles del alumnado, y, sobre todo, de aquel con necesidades especiales. Entre las facilidades destacan el dominio de los recursos tecnológicos y la capacidad para trabajar en equipo.

En virtud de lo anterior, en este capítulo se recogen también las recomendaciones y mejoras más destacables que han sido identificadas por los diferentes equipos directivos y que darían solución a distintas carencias observadas en el desarrollo

del ejercicio docente del profesorado novel y en prácticas. Las diferentes recomendaciones y mejoras se refieren a un amplio abanico de aspectos que interfieren principalmente en la formación docente que se presta en los centros universitarios; no obstante, se mencionan otros factores que no dependen de las actuaciones de dichos centros, como puede ser el acceso a la función pública.

En este sentido, destacamos a continuación las temáticas que han aparecido en mayor número de ocasiones en los discursos de los líderes entrevistados y que, por tanto, son las que preocupan en mayor medida a los equipos directivos de los centros educativos de la ciudad autónoma de Melilla. Para ello, formulan las siguientes propuestas:

1. Formación en gestión educativa
2. Ampliación de prácticas en los centros educativos
3. Relación más estrecha entre la facultad y los centros educativos
4. Seminarios formativos con profesionales ya insertos en el sistema educativo
5. Formación en robótica educativa y en inteligencia emocional
6. Mayor control del ejercicio docente del profesorado
7. Requisitos más estrictos para el acceso al Grado en Educación Primaria y a la función pública

Esta información permitirá a los principales actores relacionados con el sistema educativo, ya sean profesores, equipos directivos o incluso políticos, revisar con detenimiento dichas limitaciones y estudiar posibles futuras líneas de actuación.

Son propuestas que han sido reiteradas en numerosas ocasiones por los líderes entrevistados y que no pueden caer en el olvido, pues una mejora de estas contribuirá, sin duda, al fortalecimiento del sistema educativo, y, por tanto, a garantizar una educación de mayor calidad para el estudiantado de Educación Infantil y Primaria.

**Anexo: Guion para la entrevista a los empleadores.
Entrevista satisfacción equipos docentes
sobre profesorado novel y en prácticas**

Saber:

1. ¿Creen que el profesorado novel domina los contenidos que trabaja en el aula? ¿Por qué? ¿Podrían poner algunos ejemplos?
2. ¿Cómo describirían la formación que se da a los futuros profesores noveles en la universidad? ¿Es adecuada para la función docente?
3. ¿Consideran importante que, durante su formación inicial, los futuros docentes participen en programas de movilidad y se formen en otros idiomas? ¿Por qué?
4. ¿Qué opinan del proceso de acceso a la función pública docente? ¿Cree que es el adecuado? ¿Mejoraría algunos aspectos?
5. ¿Qué aspectos creen ustedes que debería aprender dentro de su formación el profesorado novel y no se le ha enseñado antes de comenzar a trabajar como docente?

Saber hacer:

6. ¿Qué opinan sobre la metodología y las estrategias didácticas que utiliza el profesorado novel? ¿Creen ustedes que son diversas e innovadoras? ¿Están adecuadas al alumnado? ¿Crean materiales y recursos didácticos? ¿Hacen uso de proyectos?
7. ¿Saben crear un buen clima de aula (motivación, adopción de posiciones estratégicas, adaptación a las necesidades del alumnado, desarrollo de las emociones, contenidos transversales...)?
8. ¿Cómo ven ustedes las adaptaciones que hacen con el alumnado con NEAE (necesidades específicas de apoyo educativo)? ¿Creen que saben realizarla? ¿Saben tomar decisiones relacionadas con la atención a la diversidad? ¿Cómo lo hacen?
9. ¿Cómo creen ustedes que se desenvuelven en el entorno de las TIC? Expliquen si saben utilizar recursos para motivar y desarrollar el aprendizaje del alumnado.
10. ¿Cómo consideran la aplicación de procesos de evaluación que realiza el profesorado novel? ¿Utiliza diversas técnicas e instrumentos (tareas de clase, pruebas específicas, rúbrica...)? ¿Consideran que es apropiada porque la aplica en distintos momentos (inicial, de seguimiento, final)?

Saber ser:

11. En relación con el trabajo en equipo con los docentes del centro, ¿consideran que tiene predisposición a trabajar de manera colaborativa (acepta las críticas y recomendaciones que se le hace, sabe interactuar de manera respetuosa, colabora en equipo, participa y toma iniciativas, está interesado por trabajar con los demás, asume responsabilidades...)?
12. ¿Creen que el profesorado novel tiene una actitud crítica ante su labor profesional que le hace reflexionar sobre su práctica docente, de forma que tiene iniciativas para formarse de manera continua (reciclaje de competencias que pueden ser mejoradas, como es el uso de las TIC, educación emocional, evaluación, metodologías docentes...)?
13. ¿Se interesa por su alumnado y mantiene relaciones adecuadas con el mismo (desarrollo personal, social y aprendizajes propios de los contenidos curriculares)?
14. A modo de resumen, ¿qué dificultades y facilidades derivadas de sus competencias creen ustedes que se encuentran los docentes noveles a la hora de desarrollar sus funciones en el aula? ¿Y qué recomendarían para mejorar su efectividad en el puesto de trabajo?

Propiedad de Editorial Síntesis, S. A.
Prohibida la distribución, copia o venta

Propiedad de Editorial Síntesis, S. A.
Prohibida la distribución, copia o venta

Bibliografía recomendada

Con el propósito de poner en práctica unos principios ecológicos, económicos y prácticos, el listado completo y actualizado de las fuentes bibliográficas empleadas por los autores en este libro se encuentra disponible en la página web de la editorial: **www.sintesis.com**.

Las personas interesadas lo pueden descargar y utilizar como más les convenga: conservar, imprimir, utilizar en sus trabajos, etc.

- Academic Ranking of World Universities (2019): *Shanghai Ranking*. Recuperado de <http://www.shanghairanking.com/ARWU2019.html>
- Aguilar-Parra, J. M.; Álvarez, J. y Lorenzo, J. J. (2016): “Estudio sobre las pruebas de la oposición de acceso a la función pública docente. Variables influyentes en cada fase de oposición”. *Educación XXI*, 19(1): 357-379. doi: 10.5944/educXXI.14477
- Amorós, M. E. y Ruíz, I. (2018): “Estrategias de Aprendizaje y Competencias del Grado de Maestro/a en Educación Primaria”. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(3): 75-95. doi: 10.30827/profesorado.v22i3.7993
- Aquino, A. B.; Del-Mundo, C. O. y Quizon, G. R. (2015): “Employers feedbacks on the performance of teacher education graduates”. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 3(4): 67-73.
- Arribas, J. M.; Manrique, J. C. y Tabernero, B. (2014): “Instrumentos de evaluación utilizados en la formación inicial del profesorado y su coherencia para el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes: visión del alumnado, egresados y profesorado”. *Revista Complutense de Educación*, 27(1): 237-255.
- Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia (ACSUG) (2006): *Estudo da inserción laboral dos titulados no sistema universitario de Galicia 2001-2003*. ACSUG. Santiago de Compostela.

- Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia (ACSUG) (2008): *Estudio de la inserción laboral de los titulados en el Sistema Universitario de Galicia 2003-2005*. ACSUG. Santiago de Compostela
- Balseiro-Almario, C. L.; Zárata-Grajales, R. A.; Matus-Miranda, R.; Balan-Gleaves, C.; Sacristán-Ruiz, F.; García-Cardona, M. y Pérez-Ruiz, A. (2012): “Inserción laboral, desarrollo profesional y desempeño institucional de las(os) egresadas(os) del Plan Único de Especialización en Enfermería de la ENEO-UNAM: una experiencia de doce años”. *Enfermería Universitaria*, 9(1): 16-26.
- BBVA (2018): *Itinerarios de inserción laboral y factores determinantes de la empleabilidad: formación universitaria vs entorno*. BBVA. Valencia.
- Benarroch, A. (2012): “Los Sistemas de Garantía de la Calidad en el EEES y en EDUNOVA”, en B. Cortina y O. Lorenzo (coords.), *Higher Education Teacher Training across Europe: Innovation and Research* (pp. 90-103). Melilla.
- Braun, E. M. P. y Brachem, J. C. (2015): “Requirements Higher Education Graduates Meet on the Labor Market”. *Peabody Journal of Education*, 90(4): 574-595. doi: <https://doi.org/10.1080/0161956X.2015.1068086>
- Brown, J.; Kurzweil, M. y Pritchett, W. (2017): *Quality Assurance in U.S. Higher Education. The Current Landscape and Principles for Reform*. ITHAKA. Estados Unidos. Recuperado de <https://sr.ithaka.org/publications/quality-assurance-in-u-s-higher-education/>
- Byrne, C. (2020): “What determines perceived graduate employability? Exploring the effects of personal characteristics, academic achievements and graduate skills in a survey experiment”. *Studies in Higher Education*, 1-18. doi: <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1735329>
- Centro de Promoción de Empleo y Prácticas de la Universidad de Granada (2016): *Situación laboral de los egresados de la UGR en 2016 (promociones 2014-2015 y 2013-2014)*. Universidad de Granada. Granada.
- Centro de Promoción de Empleo y Prácticas de la Universidad de Granada (2017): *Estudio sobre las demandas del mercado laboral a los graduados de la Universidad de Granada*. Universidad de Granada. Granada.
- Changjun, Y. y Liping, Z. (2019): “Analysis of Employment Trends for Chinese College Graduates from 2003 to 2017”. *Chinese Education & Society*, 52(3-4): 249-273. doi: <https://doi.org/10.1080/10611932.2019.1667702>
- Cheong, K.; Hill, C.; Leong, Y. y Zhang, C. (2018): “Employment as a journey or a destination? Interpreting graduates and employers perceptions –a Malaysia case study”. *Studies in Higher Education*, 43(4): 702-718. doi: <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1196351>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2018): *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo. Informe de Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Luxemburgo.
- Cooke, F. L.; Yao, X.; Jiang, Y. y Li, A. S. (2017): “Space, agency and overseas employment for Chinese university graduates in a transient global labour market”. *The International Journal of Human Resource Management*, 28(18): 2622-2655. doi: <https://doi.org/10.1080/09585192.2017.1299780>
- Crebert, G.; Bates, M.; Bell, B.; Patrick, C. y Cragnolini, V. (2004): “Developing generic skills at university, during work placement and in employment: Graduates perceptions”.

Bibliografía recomendada

- Higher Education Research and Development*, 23(2): 147-165. doi: <https://doi.org/10.1080/0729436042000206636>
- De la Orden, A. y Jornet, J. M. (2012): “La utilidad de las evaluaciones de sistemas educativos: el valor de la consideración del contexto”. *Bordón*, 64(2): 69-88.
- Del Barrio, S.; Ibáñez, J.; Luque, T. y Sánchez, J. (2014): *Estudio de Egresados de la Universidad de Granada, año 2011. La inserción laboral en el campus de Excelencia Internacional BIOTIC*. Editorial Universidad de Granada. Granada
- Dodoo, J. E. y Kuupole, D. D. (2017): “Utility of university curricula in contemporary times: Perspectives of employers in the Cape Coast Metropolis”. *Journal of Education for Business*, 92(4): 186-193. doi: <https://doi.org/10.1080/08832323.2017.1328382>
- EURASHE (2015): *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. EQUIP project. Bruselas. Recuperado de https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf
- Fernández-Ferrer, M. y Forés, A. (2018): “Evaluación del desarrollo competencial en la educación superior. La perspectiva del profesorado universitario”. *Educar*, 54(2): 391-410. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.799>
- Fuentes, E.; González-Sanmamed, M.; Muñoz, P. y Veiga, E. (2020): “Teacher training and learning to teach: an analysis of tasks in the practicum”. *European Journal of Teacher Education*, 43(3): 333-351. doi: <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1748595>
- García-Carmona, M.; Evangelou, M. y Fuentes-Mayorga, N. (2020): “‘Hard-to-reach’ parents: immigrant families participation in schools and the views of parent association leaders in Spain and the United States”. *Research Papers in Education*, 35(3): 337-358. doi: <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1568532>
- García, M.; Lorenzo, O. y Gallardo, M. Á. (2012): “Estudio sobre inserción laboral de titulados de magisterio en la especialidad de educación musical”. *Eufonia*, 54: 82-92.
- González-Sanmamed, M.; Sangrá, A.; Souto-Seijo, A. y Estévez, I. (2018): “Ecologías de aprendizaje en la era digital: desafíos para la educación superior”. *Publicaciones*, 48 (1): 11-38. doi: <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7329>
- Herrera, L. (coord.) (2015): *Retos y desafíos actuales de la Educación Superior desde la perspectiva del profesorado universitario*. Editorial Síntesis. Madrid.
- Herrera, L. y Lorenzo, O. (2009): “Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior”. *Educación y Educadores*, 12(3): 75-98.
- Herrera, L.; Lorenzo, O. y Rodríguez, C. (2008): “Las tutorías en el Espacio Europeo de Educación Superior: valoración de su implementación en la titulación de Maestro”. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(1): 65-85.
- Jornet, J. M. y Sancho-Álvarez, C. (2018): “El valor social de la educación: a modo de introducción”. *Revista Fuentes*, 20(2): 11-13. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revista-fuentes.2018.v20.i2.00>
- Jornet, J. M.; Perales, M. J. y González-Such, J. (2020). “El concepto de validez de los procesos de evaluación de la docencia. The concept of validity of teaching evaluation processes”. *Revista Española de Pedagogía*, 78(276), 233-252. doi: <https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-01>
- Latorre, I. S. y Lorenzo, O. (2013): “Relations between study and employment: Music graduates in Puerto Rico”. *Arts and Humanities in Higher Education*, 12(2-3): 161-168. doi: <https://doi.org/10.1177/1474022212473524>

- Lorenzo-Delgado, M. (2012): “Las comunidades de liderazgo de centros educativos”. *Educar*, 48(1): 9-21.
- Lorenzo, O. y Amílcar, J. (2018): “Percepción sobre formación de competencias docentes en profesores salvadoreños de educación básica”. *Profesorado*, 22(1): 53-71.
- Lorenzo, O. y Cárdenas, R. (2014): “Evaluación de programas formativos de educación superior: una herramienta necesaria para la calidad de la formación inicial del profesorado universitario”, en L. Herrera (coord.), *Retos y desafíos actuales en la educación superior desde la perspectiva del profesorado universitario* (pp. 83-106). Editorial Síntesis. Madrid.
- Lorenzo, O. y Cruz de Gracia, E. (2015): “Calidad y evaluación de la Educación Superior. Una perspectiva transnacional a través de los ranking”. *Revista de educação e humanidades*, 8: 155-174.
- Lorenzo, O. y Herrera, L. (1999): “La evolución del docente: Desarrollo profesional, personal y social”. *Publicaciones*, 29: 25-52.
- Lorenzo, O. y Zaragoza, J. É. (2010): “Estudio exploratorio sobre deserción de estudiantes universitarios en México”. *Publicaciones*, 40: 109-123.
- Lorenzo, O.; Cruz de Gracia, E. y Herrera, L. (2014): “Rankings de evaluación de las instituciones de educación superior. Un análisis comparativo”. *Pensamiento y Acción*, 19: 62-73.
- Lorenzo, O.; García, M. A. y Gallardo, M. A. (2012): *Inserción Sociolaboral de Titulados de la Diplomatura de Magisterio (Especialidad Educación Musical). Un estudio realizado en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada)*. Alcoy. Marfil.
- Luque, T.; Del Barrio, S.; Sánchez, J.; Ibañez, J. A. y Doña, L. (2015): *Estudio de egresados de la Universidad de Granada. La inserción laboral en el Campus de Excelencia Internacional*. Editorial Universidad de Granada. Granada.
- Martín, M.; García-Carmona, M.; Zahonero, A.; Aguilera, V. y Alvear, L. H. (2014): “Liderazgo y clima de trabajo en las organizaciones educativas”, en A. Medina, C. Rodríguez y D. A. Ansoleaga (eds.), *Desarrollo de las instituciones y su incidencia en la innovación de la docencia* (pp. 365-380). Universitas. Madrid.
- Moreno, R. y Morales, S. (2017): “Las competencias socio-personales para la inserción sociolaboral de jóvenes en los programas propios de educación social”. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1): 33-50.
- Paulsen, J.; Brynjluf, K. y Petteri, S. (2016): “Exploring the moral and distributive levers for teacher empowerment in the Finnish policy culture”. *International Journal of Educational Management*, 30(6): 756-770. doi: <https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2015-0015>
- Peluffo, M. B. (2013): “Red Employ ALCUE: problemática de la empleabilidad de los graduados/as universitarios/as en el Espacio ALCUE”, en G. Alberti y J. L. Villena, *Desafíos y oportunidades de la empleabilidad en egresados universitarios en el contexto internacional*. McGraw-Hill. Madrid.
- Perandones, T. M.; Herrera, L. y Lledó, A. (2013): “Felicidad subjetiva y autoeficacia docente en profesorado de República Dominicana y España”. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3): 277-288.
- Romero, C. y Núñez, L. (2014): “Universidades con valor añadido: empleabilidad y emprendimiento innovador”. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 139: 65-71.

Bibliografía recomendada

- Ruiz, S. y Lorenzo, O. (2018): *Estudio de seguimiento de egresados y estudiantes del máster oficial "Educación Musical: una Perspectiva Multidisciplinar"* (Universidad de Granada, 2009-2015). Recuperado de <http://masteres.ugr.es/educacionmusical/pages/estudioegresadosmastereducacionmusical/>!
- Sahek, D. R. A. y Nasri, N. B. M. (2019): "A Systematic Review: Access Equality towards Quality Education". *Creative Education*, 10: 2947-2954. doi: <https://doi.org/10.4236/ce.2019.1012219>
- Sánchez-Sánchez, L. C.; Salaberri, S. y Sánchez-Pérez, M. M. (2017): "Multiculturalism and internationalization in Spanish universities: ¿North-south socio-cultural differences?". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237: 1125-1130. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.166>
- Sancristóbal, L. C.; Lobato, M. L.; Caballero, J. M. y Cochado, J. M. (2017): *Diagnóstico sobre la empleabilidad de los egresados/as de las ramas de conocimiento de ciencias sociales, arte y humanidades de las universidades públicas de Castilla y León*. Universidad de Valladolid. Valladolid. Recuperado de <https://derecho.usal.es/wp-content/uploads/2018/05/Libro-Diagnostico-empleabilidad-Completo.pdf>
- Serrano, J. L.; Carrera X.; Brescó, E. y Suárez-Guerrero, C. (2019): "Tratamiento crítico de la información de estudiantes universitarios desde los entornos personales de aprendizaje". *Educação e Pesquisa*, 45.
- Silberfeld, C. H. y Mitchell, H. (2018): "Graduates' perspectives on their Early Childhood Studies programmes and employment opportunities". *Early Years*. doi: <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1490890>
- Støren, A. L. y Wiers-Jenssen, J. (2016): "Transition from higher education to work: are master graduates increasingly over-educated for their jobs?" *Tertiary Education and Management*, 22(2): 134-148. doi: <https://doi.org/10.1080/13583883.2016.1174290>
- Tomé, M.; Herrera, L. y Lozano, S. (2019): "Teachers' Opinions on the Use of Personal Learning Environments for Intercultural Competence". *Sustainability*, 11(16): 4475. doi: <https://doi.org/10.3390/su11164475>
- Torrents, D. y Fachelli, S. (2015): "El efecto del origen social con el paso del tiempo: la inserción laboral de los graduados universitarios españoles durante la democracia". *Revista Complutense de Educación*, 26: 331-349.
- Vasudevan, H. (2014): "Examining the Relationship of Training on Job Satisfaction and Organizational Effectiveness". *International Journal of Management and Business Research*, 4(3): 185-202.
- Wang, D.; Sun, Y. y Jiang, T. (2018): "The Assessment of Higher Education Quality from the Perspective of Students through a Case Study Analysis". *Front Educ China*, 13: 267-287. doi: <https://doi.org/10.1007/s11516-018-0014-0>
- Zhiwen, G. y Van der Heijden, B. I. (2008): "Employability Enhancement of Business Graduates in China: Reacting upon Challenges of Globalisation and Labour Market Demands". *Education & Training*, 50(4): 289-304. doi: <https://doi.org/10.1108/00400910810880533>

Bibliografía completa

- “Decreto 138/2018, de 3 de julio, por el que se autorizan para el curso 2018-2019 las nuevas enseñanzas y centros universitarios públicos y privados”. *BOJA de 9 de julio de 2018*, 131.
- “Real decreto 1393/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales”. *BOE de 30 de octubre de 2007*: 44037-44048.
- Academic Ranking of World Universities (2019): *Shanghai Ranking*. Recuperado de <http://www.shanghairanking.com/ARWU2019.html>
- Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón (2015): *Proyecto de Seguimiento de Egresados del Sistema Universitario de Aragón*. Recuperado de https://acpua.aragon.es/sites/default/files/15_p_se_sua.pdf
- Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón (2018): *Encuesta sobre inserción laboral de egresados del Sistema Universitario de Aragón, avance de resultados*. ACPUA. Zaragoza.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2004): *Encuesta de inserción laboral*. ANECA. Madrid.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2005): *Libro blanco, Título de Grado en Magisterio*. ANECA. Madrid.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2008): *Informe Gestores Educativos. Titulados universitarios y mercado laboral. Proyecto REFLEX*. ANECA. Madrid.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2009): *Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España. Factores de facilitación y obstaculización*. ANECA. Madrid.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2010): *Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas*. ANECA. Madrid.
- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU) (2008): *Tercer estudio de inserción laboral de los graduados de las universidades catalanas*. Primera

- Valoración de los resultados*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Barcelona.
- Agència Valenciana d'Avaluació i Prospectiva (AVAP) (2013): *Libro verde de la empleabilidad de los universitarios de la Comunitat Valenciana*. Agència Valenciana d'Avaluació i Prospectiva. Valencia.
- Aguilar-Parra, J. M.; Álvarez, J. y Lorenzo, J. J. (2016): "Estudio sobre las pruebas de la oposición de acceso a la función pública docente. Variables influyentes en cada fase de oposición". *Educación XXI*, 19(1): 357-379. doi:10.5944/educXX1.14477
- Ahumada, O. C.; Robles, N. y Gallegos, V. M. (2016): "Evaluación de los valores profesionales de los egresados desde la perspectiva del empleador", en *XIX Congreso Internacional sobre Innovaciones en Docencia e Investigación en Ciencias Económico Administrativas* (pp. 1-18). Universidad Autónoma de Chihuahua. México.
- Alberti, G.; Villena, J. L. y Peluffo, M. B. (2013): *Desafíos y oportunidades de la empleabilidad de los egresados universitarios en el contexto internacional*. McGraw-Hill. Madrid.
- Allen, J. y Van der Velden, R. (2007): *The Flexible Professional in the Knowledge Society: First Results of the REFLEX Project, REFLEX Working Paper 4*. ROA. Maastricht.
- Alonso-García, S.; Rodríguez-García, A. M. y Cáceres-Reche, M.ª P. (2018): "Análisis de la Acción Tutorial y su Incidencia en el Desarrollo Integral del Alumnado. El Caso de la Universidad de Castilla La Mancha, España". *Formación Universitaria*, 11(3): 63-72. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000300063>
- Álvarez, A. (1999): *La formación femenina en las Escuelas Profesionales: preparación educativa e inserción laboral en el período peronista*. Universidad Nacional de Salta. Mimeo.
- Amorós, M. E. y Ruíz, I. (2018): "Estrategias de Aprendizaje y Competencias del Grado de Maestro/a en Educación Primaria". *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(3): 75-95. doi: 10.30827/profesorado.v22i3.7993
- Andrés, S. y Giró, J. (2016): "El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1): 61-71.
- Aquino, A. B.; Del-Mundo, C. O. y Quizón, G. R. (2015): "Employers feedbacks on the performance of teacher education graduates". *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 3(4): 67-73.
- Arana, L. (2010): "La importancia de la educación en la estrategia estatal de innovación". *Aula Abierta*, 38(2): 41-52.
- Arcaro, J. S. (1995): *Quality in Education: An Implementation Handbook*. St. Lucie Press. Delray Beach.
- Arribas, J. M.; Manrique, J. C. y Tabernero, B. (2014): "Instrumentos de evaluación utilizados en la formación inicial del profesorado y su coherencia para el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes: visión del alumnado, egresados y profesorado". *Revista Complutense de Educación*, 27(1): 237-255.
- Arteaga, L.; Capó, J. y Ruiz, J. (2017): "El seguimiento de graduados: una perspectiva desde los docentes y estudiantes de la carrera de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la Universidad Técnica de Manabí". *Revista Cubana de Educación Superior*, 2: 67-75.

Bibliografía completa

- Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia (ACSUG) (2017): *Estudo da inserción laboral dos titulados no Sistema Universitario de Galicia 2013-2014 (EIL 1314)*. ACSUG. Santiago de Compostela.
- Ayast, J. C. (2010): *Estrategias de la Universidad Politécnica de Valencia para la empleabilidad de sus titulados en el marco de las relaciones Universidad-Empresa* (tesis doctoral). UPV. Valencia.
- Azevedo, A.; Apfelthaler, G. y Hurst, D. (2012): "Competency development in business graduates: An industry-driven approach for examining the alignment of undergraduate business education with industry requirements". *The International Journal of Management Education*, 10(1): 12-28. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2012.02.002>
- Baker, C.; Loughren, E. A.; Dickson, T.; Goudas, M.; Crone, D.; Kudlacek, M... Tassell, R. (2017): "Sports graduate capabilities and competencies: a comparison of graduate and employer perceptions in six EU countries". *European Journal for Sport and Society*, 14(2): 95-116. doi: <https://doi.org/10.1080/16138171.2017.1318105>
- Baldwin, T. y Ford, K. (1988): "Transfer to training: A review and directions for future research". *Personal Psychology*, 41(1): 63-105.
- Ball, D. L.; Thames, M. H. y Phelps, G. (2008): "Content Knowledge for Teaching. What Makes It Special?". *Journal of Teacher Education*, 59(5): 389-407.
- Ball, M. J. (2009): "Learning, labor and employability". *Studies in the Education of Adults*, 41(1): 39-52.
- Ballarino, G.; Bernardi, F. y Panichella, N. (2013): "Educational expansion and return to credentials. A comparison between Italy and Spain", en *XI Congreso Español de Sociología*. Madrid.
- Balseiro-Almarino, C. L.; Zárate-Grajales, R. A.; Matus-Miranda, R.; Balan-Gleaves, C.; Sacristán-Ruiz, F.; García-Cardona, M. y Pérez-Ruiz, A. (2012): "Inserción laboral, desarrollo profesional y desempeño institucional de las(os) egresadas(os) del Plan Único de Especialización en Enfermería de la ENEO-UNAM: una experiencia de doce años". *Enfermería Universitaria*, 9(1): 16-26.
- Barbero, M. I. (coord.) (2006): *Psicometría*. UNED. Madrid.
- Bardin, L. (1991): *Análisis de contenido*. Ediciones Akal. Madrid.
- Barrett, A.; Duggan, R.; Lowe, J.; Nikel, J. y Ukpo, E. (2006): *The concept of Quality in Education: A review of the international literature on the concept of quality in education*. University of Bristol. Bristol.
- BBVA (2018): *Itinerarios de inserción laboral y factores determinantes de la empleabilidad: formación universitaria vs entorno*. BBVA. Valencia.
- Benarroch, A. (2012): "Los Sistemas de Garantía de la Calidad en el EEES y en EDU-NOVA", en Cortina, B. y Lorenzo, O. (coords.), *Higher Education Teacher Training across Europe: Innovation and Research* (pp. 90-103). Melilla.
- Bisquerra Alzina, R. (coord.) (2009): *Metodología de la Investigación educativa*. Muralla. Madrid.
- Blasco, P. y Pérez, A. (2003): *Orientación e inserción profesional: competencias y entrenamiento para su práctica*. Nau Llibres.
- Bolívar, A. (2008): *Competencias básicas y ciudadanía*. Fundación ECOEM. Sevilla.
- Bonals, J. (2013): *La práctica del trabajo en equipo del profesorado*. Editorial Graó. Barcelona.

- Borza, A. y Crisan, C. (2012): "Employers expectations: competencies of entrepreneurs versus competencies of graduates of higher education". *Quality Assurance Review for Higher Education*, 4(2): 29-40.
- Boser, J. A. (1988): "Teacher-Education Graduate Surveys: Variables Related to Response Rate". *The Journal of Educational Research*, 81(6): 369-373. doi: <https://doi.org/10.1080/00220671.1988.10885851>
- Bote, V. y Olias, C. (2012): *Egresados Universitarios. Inserción laboral de los titulados en 2006 y 2007 en las Universidades Públicas de la Comunidad de Madrid*. Dirección General de Ordenación y Acreditación Profesional. Madrid.
- Bourdieu, P. (1984): *Distinction: A social critique of the Judgement of Taste*. Routledge & Kegan Paul. Londres.
- Bozu, Z. y Canto, P. (2009): "El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes". *Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2: 87-97.
- Braslavsky, C. (2006): "Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2): 84-101.
- Braun, E. M. P. y Brachem, J. C. (2015): "Requirements Higher Education Graduates Meet on the Labor Market". *Peabody Journal of Education*, 90(4): 574-595. doi: <https://doi.org/10.1080/0161956X.2015.1068086>
- Bravo, F. (2003): "Las empresas de inserción como herramienta de formación y capacitación laboral para las personas en riesgo de exclusión". *Herramientas*, 70: 28-33.
- Briseño, F.; Cardoso, E. O. y Mejía, J. (2014): "Diagnóstico de oportunidades escolares de egresados y egresadas del nivel medio superior del municipio de Tlalnepantla del Estado de México". *Revista electrónica Educare*, 18(2): 141-157. Recuperado de https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582014000200007
- Brown, J.; Kurzweil, M. y Pritchett, W. (2017): *Quality Assurance in U.S. Higher Education. The Current Landscape and Principles for Reform*. ITHAKA. USA. Recuperado de <https://sr.ithaka.org/publications/quality-assurance-in-u-s-higher-education/>
- Brunner, J. (2011): "Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias. University governance: typology, dynamics and trends". *Revista de Educación*, 355: 137-159.
- Byrne, C. (2020): "What determines perceived graduate employability? Exploring the effects of personal characteristics, academic achievements and graduate skills in a survey experiment". *Studies in Higher Education*, 1-18. doi: <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1735329>
- Caballero, R. y Sime, L. (2016): "Buen o buena docente desde la perspectiva de estudiantes que han egresado de educación secundaria". *Revista Electrónica Educare*, 20(3): 1-23. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.4>
- Cabrera, I. (2009): "El análisis de contenido en la investigación educativa: propuesta de fases y procedimientos para la etapa de evaluación de la información". *Pedagogía Universitaria*, 14(3): 71-93.
- Cajide, J.; Porto, A. M.; Exposito, A.; Mosteiro, M. J.; Abedal, C.; Barreiro, F. y Zamora, E. (2004): "Transición al empleo y competencias de empleabilidad de los graduados universitarios", en J. Cajide (coord.), *Calidad universitaria y empleo*, 211: 45-58. Dykinson. Madrid.

Bibliografía completa

- Camacho, C. y Medina, C. (2012): “La aprobación del marco español de cualificaciones para la educación superior y la empleabilidad del alumnado universitario”. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 5: 67-86.
- Campins, M. (2007): “Algunes reflexions al voltant de la internacionalització de la universitat”. *Escola Catalana*, 44: 9-11.
- Campos, E. (2008): “Los egresados y su inserción laboral ¿Estudias o trabajas?”. *Revista Fuentes*, 8: 322-332.
- Campos, M. (2010): *Estudio sobre la inserción laboral de los egresados de Magisterio de Educación Física de la Universidad de Sevilla* (tesis doctoral). Universidad de Sevilla. Sevilla. Recuperado de <http://bit.ly/2knidcW>
- Cano, E. (2005): *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Editorial Graó. Barcelona.
- Cano, E. (2016): “Factores favorecedores y obstaculizadores de la transferencia de la formación del profesorado en educación superior”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2): 133-150.
- Cano, E. y Fernández, M. (eds.) (2016): *Evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES*. Ediciones Octaedro. Barcelona.
- Cañal, P.; Travé, G. y Pozuelos, F. J. (2011): “Análisis de obstáculos y dificultades de profesores y estudiantes en la utilización de enfoques de investigación escolar”. *Investigación en la escuela*, 73: 5-26.
- Cardenal de la Nuez, M. E. (2006): “La universidad como dispositivo de colocación social. Movilidad y reproducción en la era de la precariedad laboral”. *Revista de Educación*, 341: 281-289.
- Cárdenas, J. F. (2015): “La armonización en el espacio europeo de educación superior: estado de la cuestión”. *Journal of Supranational Policies of Education*, 3: 264-282. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/667468/JOSPOE_3_16.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Carreras, J. S. (2005): “La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio”. *Revista de Educación Social*, 336: 129-139.
- Carreras, J. y Perrenoud, P. (2005): *El debat sobre les competències a l'ensenyament universitari*. Universitat de Barcelona. Barcelona.
- Casadesús, M. y Comet, N. (2016): “AQU Catalunya: Una herramienta para la mejora continuada del Sistema Universitario Catalán”. *Revista de Educación y Derecho*, 13: 1-21.
- Centro de Información Documental de Archivos (CIDA) (2001): *El Sistema Educativo Español*. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=8880_19
- Centro de Promoción de Empleo y Prácticas de la Universidad de Granada (2016): *Situación laboral de los egresados de la UGR en 2016 (promociones 2014-2015 y 2013-2014)*. Universidad de Granada. Granada.
- Centro de Promoción de Empleo y Prácticas de la Universidad de Granada (2017): *Estudio sobre las demandas del mercado laboral a los graduados de la Universidad de Granada*. Universidad de Granada. Granada.
- Changjun, Y. y Liping, Z. (2019): “Analysis of Employment Trends for Chinese College Graduates from 2003 to 2017”. *Chinese Education & Society*, 52(3-4): 249-273. doi: <https://doi.org/10.1080/10611932.2019.1667702>

- Cheol, J. y Harman, G. (2009): “New Challenges for higher education: Global and Asia-Pacific perspectives”. *Asia Pacific education Review*, 10(1): 1-13. doi: 10.1007/s12564-009-9011-6
- Cheong, K.; Hill, C.; Fernandez-Chung, R. y Leong, Y. (2015): “Employing the ‘unemployable’: employer perceptions of Malaysian graduates”. *Studies in Higher Education*, 41(12): 2253-2270. doi: <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1034260>
- Cheong, K.; Hill, C.; Leong, Y. y Zhang, C. (2018): “Employment as a journey or a destination? Interpreting graduates and employers perceptions –a Malaysia case study”. *Studies in Higher Education*, 43(4): 702-718. doi: <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1196351>
- Cheruiyot, T. K. y Maru, C. L. (2013): “Service quality and relative performance of public universities in East Africa”. *The TQM Journal*, 25(5): 533-546. doi: <https://doi.org/10.1108/TQM-11-2012-0103>
- Coello, J. M. (2015): “Acerca de la memoria anual de seguimiento de las titulaciones de grado y máster: aprendiendo a mejorar la calidad académica y la gestión de la enseñanza”. *Revista general de derecho constitucional*, 21. Recuperado de https://www.iustel.com/v2/revistas/detalle_revista.asp?id_noticia=416736&d=1
- Comisión de Acreditación de la calidad en Educación (EQAC) (2016): *La acreditación de la Educación en Estados Unidos*
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2015): *La garantía de la calidad en la educación: Políticas y enfoques para la evaluación de los centros educativos en Europa. Informe de Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Luxemburgo. Recuperado de https://www.sel-gipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/2015_eurydice_-_assuring_quality_in_education_sp.pdf
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2018): *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo. Informe de Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Luxemburgo.
- Comunicado de Lovaina (2009): “El Proceso de Bolonia 2020. El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década”, en la *Conferencia de Ministros europeos responsables de educación superior*. Italia.
- Comunidades Europeas (2008): *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Luxemburgo.
- Concha-Díaz, M. V.; Bakieva, M. y Jornet, J. M. (2019): “Sistemas de atención a la educación infantil en América Latina y El Caribe (AL&C)”. *Publicaciones*, 49(1): 113-136. doi:10.30827/publicaciones.v49i1.9857
- Conchado, A. y Carot, J. M. (2013): “Puntos fuertes y débiles en la formación por competencias según los graduados universitarios españoles”. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 11(1): 429-446.
- Conde-Jiménez, J. y Martín-Gutiérrez, A. (2016): “Potencialidades y necesidades de mejora en la formación de profesores noveles universitarios”. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(1): 140-152.
- CONEAU (1997): *Lineamientos para la evaluación institucional*.

- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) (2019): *La Universidad Española en Cifras. 2017/2018*.
- Consejo de Universidades (2002): *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Informe anual de la Segunda Convocatoria*.
- Consejo de Universidades. Secretaría General (1995): *Programa de Evaluación Institucional de la Calidad de las Universidades*.
- Consejo de Universidades. Secretaría General (1998): *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Guía de Evaluación*.
- Cooke, F. L.; Yao, X.; Jiang, Y. y Li, A. S. (2017): "Space, agency and overseas employment for Chinese university graduates in a transient global labour market". *The International Journal of Human Resource Management*, 28(18): 2622-2655. doi: <https://doi.org/10.1080/09585192.2017.1299780>
- Correa-Molina, E. (2015): "La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización". *Educar*, 51(2): 259-275.
- Crebert, G.; Bates, M.; Bell, B.; Patrick, C. y Cragnolini, V. (2004): "Developing generic skills at university, during work placement and in employment: Graduates' perceptions". *Higher Education Research and Development*, 23(2): 147-165. doi: <https://doi.org/10.1080/0729436042000206636>
- Darling-Hammond, L. (2012): "Desarrollo de un enfoque sistemático para evaluar la docencia y fomentar una enseñanza eficaz". *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 49(2): 1-20.
- De la Orden Hoz, A.; Asensio, I.; Carballo, R.; Fernández, J.; Fuentes, A.; García, J. M.; Guardia, S. y Navarro, M. (1997): "Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación". *RELIEVE*, 3(1). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_2.htm
- De la Orden, A. y Jornet, J. M. (2012): "La utilidad de las evaluaciones de sistemas educativos: el valor de la consideración del contexto". *Bordón*, 64(2): 69-88.
- Declaración de Bolonia (1999): *El espacio europeo de la enseñanza superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999*. Recuperado de <http://www.eees.es/es/documentacion>
- Del Barrio, S.; Ibáñez, J.; Luque, T. y Sánchez, J. (2014): *Estudio de Egresados de la Universidad de Granada, año 2011. La inserción laboral en el campus de Excelencia Internacional BIOTIC*. Editorial Universidad de Granada. Granada.
- Documento-Marco (2003): *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid.
- Dodoo, J. E. y Kuupole, D. D. (2017): "Utility of university curricula in contemporary times: Perspectives of employers in the Cape Coast Metropolis". *Journal of Education for Business*, 92(4): 186-193. doi: <https://doi.org/10.1080/08832323.2017.1328382>
- Dong, C. y Newman, L. (2016): "Ready, steady [...] pause: Integrating ICT into Shanghai preschools". *International Journal of Early Years Education*, 24(2): 224-237. doi:10.1080/09669760.2016.1144048
- DuPre, C. y Williams, K. (2011): "Undergraduates perceptions of employer expectations". *Journal of Career and Technical Education*, 26(1): 8-19.
- Eaton, J. S. (2006): "Consejo de Acreditación de la Educación Superior. La acreditación y el reconocimiento en Estados Unidos", en GUNI (2007), *La educación superior en el mundo*. Mundi Prensa, S.A. Madrid.

- Eaton, J. S. (2012): *An Overview of U.S. Accreditation. Council for Higher Education Accreditation*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED544355.pdf>
- Eaton, J. S. (2015): *An Overview of U. S. Accreditation. Council for Higher Education Accreditation*. Recuperado de <https://www.chea.org/userfiles/uploads/Overview%20of%20US%20Accreditation%202015.pdf>
- Ehlers, U.-D. (2012): “Quality Assurance Policies and Guidelines in European Distance and e-Learning”, en I. Jung y C. Latchem (eds.), *Quality assurance and accreditation in distance education and e-learning: models, policies and research*. Routledge. Nueva York. Disponible en http://cbueg-mt.iii.com/iii/encore/record/C__Rb5198333__Squa-lity assurance and distance__Orightrresult__X2?lang=catysuite=def
- El Ministerio de Educación y Ciencia (2006): *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid.
- El-Khawas, E. (1998): *Quality Assurance in Higher Education: Recent Trends, Challenges Ahead, paper commissioned by the World Bank for the Unesco*. Taylor & Francis. Nueva York.
- El-Khawas, E. (2001): *Accreditation in the USA: origins, developments and future prospects*. UNESCO/ International Institute for Educational Planning. París.
- Escudero, J. M.; Cutanda, M. T. y Trillo, J. F. (2017): “Aprendizaje docente y desarrollo profesional del profesorado”. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3): 83-102.
- Espada, L. y Martínez, V. M. (2015): *Estudo sobre a situación profesional das persoas tituladas da Universidade de Vigo. Promocións de 2005-2010*. Consejo Social, Universidad de Vigo. Vigo.
- EURASHE (2015): *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. EQUIP project. Bruselas. Recuperado de https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf
- European Foundation for Quality Management (2002): *EFQM Excellence Model*. Recuperado de www.efqm.org/new_website
- Fabela-Cárdenas, M. A. y García-Treviño, A. H. (2014): “Gestión de la calidad educativa en educación superior del sector privado”. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13: 65-82. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281031320005.pdf>
- Fachelli, S. y Planas, J. (2014): “Inserción profesional de los universitarios: de la expansión a la crisis”. *Revista Complutense de Educación*, 21: 69-98.
- Fanelli, A. (2019): *Panorama de la educación superior en Iberoamérica-Edición 2029. Caracterización de los sistemas de educación superior y de acreditación universitaria*. Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad de la Organización de Estados Iberoamericanos. Buenos Aires.
- Feixas, M.; Duran-Bellonch, M.; Fernández-Fernández, I.; Fernández, A.; García, M.; Márquez, M. D... Tomàs-Folch, M. (2013): “¿Cómo medir la transferencia de la formación en Educación Superior?: el Cuestionario de Factores de Transferencia”. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3): 219-248.
- Fernández-Agüero, M. (2017): “Erasmus mobility and the education of interculturally competent European teachers”. *Journal of Supranational Policies of Education, extraordinario*, 142-158.

Bibliografía completa

- Fernández-Ferrer, M. y Forés, A. (2018): “Evaluación del desarrollo competencial en la educación superior. La perspectiva del profesorado universitario”. *Educar*, 54(2): 391-410. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.799>
- Fernández-Molina, M.; González, V. y Del Molino, G. (2011): “Perfil del alumnado universitario de Educación Infantil. Un estudio descriptivo desde los inicios del Espacio Europeo de Educación Superior hasta los estudios de grado (2006-2010)”. *Revista de Investigación Educativa*, 29: 187-203.
- Festinger, L. (1957): *A theory of cognitive dissonance*. Stanford Univesity. Stanford.
- Flores, P. A. y Gutiérrez, M. (2012): *Estudio sobre la inserción laboral de los egresados de la Facultad de Estudios Estadísticos. Promociones desde 2009 hasta 2011*. Universidad Politécnica de Madrid. Madrid.
- Freeman, E. (1984): *Strategic Management: A Stakeholder Approach*. Pittman. Boston.
- Freire, M. J.; Teijeiro, M. y Pais, C. (2013): “La adecuación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios”. *Revista de Educación*, 362: 13-41. doi: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-151>
- Fuentes, E.; González-Sanmamed, M.; Muñoz, P. y Veiga, E. (2020): “Teacher training and learning to teach: an analysis of tasks in the practicum”. *European Journal of Teacher Education*, 43 (3): 333-351. doi: <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1748595>
- Fundación Conocimiento y Desarrollo (2019): *Informe CYD 2018*. Fundación CYD, Barcelona.
- FundiPE (1999): *Informe sobre empleabilidad*. Recuperado de http://www.fundiPE.es/archives/INFORMEE_Seguro.pdf
- Gairín-Sallán, J.; Díaz-Vicario, A.; Del Arco, I. y Flores, Ó. (2019): “Efecto e impacto de las prácticas curriculares de los grados de educación infantil y primaria: la perspectiva de estudiantes, tutores y coordinadores”. *Educación XXI*, 22(2): 17-43. doi: 10.5944/educXX1.21311
- Gallardo, I.; Sánchez, J. y Leiva, M. (2011): “Midiendo calidad en educación superior: análisis de confiabilidad y validez de una encuesta”. *Estudios Pedagógicos*: 109-121.
- Gallardo, M. A. (2006a): “Análisis de la formación universitaria del maestro de Educación Física desde la perspectiva del profesorado, alumnado y empleadores. Un estudio en el Campus de Melilla”. *Publicaciones*, 36: 163-186.
- Gallardo, M. A. (2006b). “Evaluación de las Competencias Profesionales para la Inserción Laboral de los Maestros de Educación Física”. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(3): 469-492.
- García Aretio, L. (1998): “Indicadores para la evaluación de la enseñanza en una universidad a distancia”. *Revista Iberoamericana de educación a Distancia*, 1(1): 63-85.
- García Aretio, L. (2014): *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*. Editorial Síntesis. Madrid.
- García-Blanco, M. y Cárdenas-Sempértegui, E. B. (2018): “La inserción laboral en la Educación Superior. La perspectiva latinoamericana”. *Educación XXI*, 21(2): 323-347. doi: 10.5944/educXX1.16209
- García-Carmona, M. (2014): *Análisis de las percepciones sobre liderazgo y participación de las familias en asociaciones de madres y padres en contextos multiculturales. Un estudio comparativo entre Nueva York y Granada* (tesis doctoral). Universidad de Granada. Granada.

- García-Carmona, M.; Evangelou, M. y Fuentes-Mayorga, N. (2019): "Hard-to-reach parents: immigrant families participation in schools and the views of parent association leaders in Spain and the United States". *Research Papers in Education*, 1-22. doi: <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1568532>
- García-Rangel, E.; García, A. y Reyes, A. (2014): "Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje". *Ra Ximhai*, 10(5): 279-290.
- García, J. V. y Pérez, M. C. (2008): "Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad". *Iberoamericana de Educación*, 46(9): 1-12.
- García, M.; Lorenzo, O. y Gallardo, M. Á. (2012): "Estudio sobre inserción laboral de titulados de magisterio en la especialidad de educación musical". *Eufonia*, 54: 82-92.
- Garrote, D.; Garrote, C. y Jiménez, S. (2016): "Factores influyentes en motivación y estrategias de aprendizaje en los alumnos de grado". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2): 31-44. doi: <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.2.002>
- Gil, P. (2018): *Estudio sobre la inserción laboral de los egresados de la Universidad de Cantabria. Egresados del curso 2015-2016*. Vicerrectorado de Ordenación Académica y Profesorado de la Universidad de Cantabria. Cantabria.
- Gimeno, J. (2001): "El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas". *Revista de educación*, extraord.: 121-142.
- Giorgetti, C. G., Romero, L. y Vera, M. (2014): *Estudio de los modelos de evaluación de la calidad existentes para la conceptualización de un modelo adecuado para Instituciones de Educación Superior que implementan Educación a Distancia en Argentina*. Congreso Iberoamericano de Ciencias, Tecnología, Innovación y Educación. Buenos Aires.
- Glewwe, P. y Kremer, M. (2006): "Schools, teachers and education outcomes in developing countries", en E. Hanushek y F. Welch (eds.), *Handbook of the Economics of Education*, 2: 945-1017. doi: 10.1016/S1574-0692(06)02016-2
- Goldthorpe, J. (2007): *On Sociology: numbers, narrative and the integration of research and theory*. Stanford University Press. California.
- González López, I. (2004): "Modelos de evaluación de la calidad orientados a la mejora de las instituciones educativas". *XXI. Revista de Educación*, 6: 155-169.
- González-Sanmamed, M.; Sangrá, A.; Souto-Seijo, A. y Estévez, I. (2018): "Ecologías de aprendizaje en la era digital: desafíos para la educación superior". *Publicaciones*, 48 (1): 11-38. doi: <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7329>
- González, C. y Martínez, P. (2016): "Expectativas de futuro laboral del universitario de hoy: un estudio internacional". *Revista de Investigación Educativa*, 34(1): 167-183.
- González, I. (2004). "Modelos de evaluación de la calidad orientados a la mejora de las instituciones educativas". *XXI. Revista de Educación*, 6: 155-169.
- González, I. (2009): "La autopercepción de la formación universitaria: Evaluación y calidad". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(2): 157-170.
- González, J. y Santamaría, R. (2013): "Calidad y acreditación en la educación superior: integración e internacionalización de América Latina y el Caribe". *Educación*, 22(43): 131-147.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003): *Tuning educational structures in Europe. Final report*. Universidad de Deusto. Bilbao.

Bibliografía completa

- González, J. y Wagenaar, R. (eds.) (2003): *Tuning Educational Structures in Europe: Informe final: fase uno*. Universidad de Deusto/Universidad de Groningen.
- Gora, A. A.; Stefan, S. C.; Popa, S. C. y Albu, C. F. (2019): “Students’ Perspective on Quality Assurance in Higher Education in the Context of Sustainability: A PLS-SEM Approach”. *Sustainability*, 11: 4793. doi: <https://doi.org/10.3390/su11174793>
- Gros, B. (2016): “The dialogue between emerging pedagogies and emerging technologies”, en B. Gros y M. Kinshuk y Maina (eds.), *The Future of ubiquitous learning*, 3-23. Springer. Berlín.
- Gruber, T.; Fuß, S.; Voss, R. y Gläser-Zikuda, M. (2010): “Examining student satisfaction with higher education services: Using a new measurement tool”. *International Journal of Public Sector Management*, 23(2): 105-123. doi: <https://doi.org/10.1108/09513551011022474>
- Guerra, R. M. y Jaya, A. I. (2016): “El papel de los Stakeholders en la gestión de la calidad universitaria: el enfoque de la ISO 9001: 2015”. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/caribe/2016/12/stakeholders.html>
- Guillén, X. (2017): “Acreditación universitaria en los Estados Unidos de América y Europa. Revisión Sistemática”. *Revista San Gregorio*, 19: 136-145.
- Guisado, M.; Villa, A. y Guisado, M. (2016): “Innovación, capacidad productiva, formación en el puesto de trabajo y productividad”. *Cuadernos de gestión*, 16(2): 77-92.
- Gupta, P. y Kaushik, N. (2018): “Dimensions of service quality in higher education critical review (students perspective)”. *International Journal of Educational Management*, 32(4): 580-605.
- Guzmán, S. (2017): “Una mirada a la Acreditación Institucional en EEUU y la experiencia en Latinoamérica”. *Revista de Educación y Derecho*, 15.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014): *Capital profesional*. Morata. Madrid.
- Harmonisation of African Higher Education Quality Assurance and Accreditation (HAQAA) (2017): *African Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education (ASG-QA)*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/126939>
- Heck, R. H. y Hallinger, P. (2010): “Collaborative leadership effects on school improvement: integrating unidirectional and reciprocal effects models”. *Elementary School Journal*, 111(2): 226-252.
- Hegji, A. (2017): *An Overview of Accreditation of Higher Education in the United States. Congressional Research Service*. Recuperado de <https://fas.org/sgp/crs/misc/R43826.pdf>
- Hernández Pina, F. (coord.) (2001): “La calidad de la enseñanza y el aprendizaje en Educación Superior”. *Revista de Investigación Educativa*, 19(2).
- Hernández-Arteaga, R. I.; Alvarado-Pérez, J. C. y Luna, J. A. (2015): “Responsabilidad social en la relación universidad-empresa-Estado”. *Educación y Educadores*, 18(1): 95-110.
- Hernández, J. y Pérez, J. A. (dirs.) (2018): *La Universidad Española en Cifras 2017/2018. Conferencia de Rectores de universidades españolas (CRUE)*. Universidad Politécnica de Valencia. Valencia.
- Herrera, L. (coord.) (2014): *Retos y desafíos actuales de la Educación Superior desde la perspectiva del profesorado universitario*. Síntesis. Madrid.
- Herrera, L. y Lorenzo, O. (2009): “Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior”. *Educación y Educadores*, 12(3): 75-98.

- Herrera, L.; Buitrago, R. y Ávila, A. K. (2016): "Empathy in future teachers of the Pedagogical and Technological University of Colombia". *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(1): 30-37. doi: <http://dx.doi.org/10.7821/naer.2016.1.136>
- Herrera, L.; Lorenzo, O. y Rodríguez, C. (2008): "Las tutorías en el Espacio Europeo de Educación Superior: valoración de su implementación en la titulación de Maestro". *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(1): 65-85.
- Hillage, J. y Pollard, E. (1998): *Employability: developing a framework for policy analysis*. Department for Education and Employment. Londres.
- Hoffman, J. C. y Julie, H. (2012): "The academic transitional experiences of Masters students at the University of the Western Cape". *Curationis*, 35(1): 1-8. doi: <https://doi.org/10.4102/curationis.v35i1.33>
- Humberg, M.; Van der Valden, R. y Verhagen, A. (2013): *The employability of higher education graduates: The employers' perspective*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Maastricht.
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2016): *Encuesta de Inserción Laboral de Titulados Universitarios. EILU. 2014. Avance de Resultados*. INE. Madrid.
- Íñiguez, T.; Elboj, C. y Valero, D. (2016): "La Universidad del Espacio Europeo de Educación Superior ante el abandono de los estudios de grado. Causas y propuestas estratégicas de prevención". *Educar*, 52(2): 285-313. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.674>
- Jackling, B. y De Lange, P. (2009): "Do accounting graduates skills meet the expectations of employers? A matter of convergence or divergence". *Accounting Education*, 18(4-5): 369-385. doi: <https://doi.org/10.1080/09639280902719341>
- Jefatura del Estado (1983): "Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria". *BOE de 1 de septiembre de 1983*, 209: 24034-24042.
- Jiménez Vivas, A. (2009a): "Contexto actual y determinantes de la inserción laboral de los titulados universitarios. Directrices para el análisis". *Educar*, 44: 47-58.
- Jiménez Vivas, A. (2009b): "Reflexiones sobre la necesidad de acercamiento entre universidad y mercado laboral". *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(1).
- Jiménez, A. (2007): "Los psicopedagogos en la universidad pontificia de Salamanca: Valoración de la formación recibida en relación con el empleo". *Revista gallega portuguesa de psicología y educación*, 15: 115-134.
- Jonbekova, D. (2015): "University Graduates Skills Mismatches in Central Asia: Employers Perspectives from Post-Soviet Tajikistan". *European Education*, 47(2): 169-184. doi: <https://doi.org/10.1080/10564934.2015.1033315>
- Jorge, E.; Guzmán, M.; Muñoz, L. y García, A. (2018): "Historias recuperadas, historias por escribir-reflexiones para la construcción del rol de alumno tutor". *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, 9(2): 99-106. doi: <https://doi.org/10.24317/2358-0399.2018v9i2.7586>
- Jornet, J. M. y Sancho-Álvarez, C. (2018): "El valor social de la educación: a modo de introducción". *Revista Fuentes*, 20(2): 11-13. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revista-fuentes.2018.v20.i2.00>
- Jornet, J. M.; Perales, M. J. y González-Such, J. (2020): "El concepto de validez de los procesos de evaluación de la docencia. The concept of validity of teaching evaluation processes". *Revista Española de Pedagogía*, 78(276): 233-252. doi: <https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-01>

Bibliografía completa

- Jumasheva, S.; Baimukhan, S.; Razakova, D. y Seitkhamzina, G. (2018): "Peculiarities of Quality Management System in Higher Educational Institutions". *Journal of Advanced Research in Law and Economics*, IX, 2(32): 501-509.
- Kahramanoğlu, R. y Bay, E. (2016): "Determination of Admittance Standards for Teacher Training Institutions: A Delphi Study". *Education and Science*, 41(187): 115-136.
- Kavanagh, M. H. y Drennan, L. (2008): "What skills and attributes does an accounting graduate need/? Evidence from student perceptions and employer expectations". *Accounting y Finance*, 48(2): 279-300. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-629X.2007.00245.x>
- Kelly, W. A. (1982): *Psicología de la Educación*. Morata. Madrid.
- Kholer, J. (2004): "The Bologna Process and employability: the impact of employability on curricular development", en seminario *La empleabilidad y su vinculación con los objetivos del Proceso de Bolonia*. Eslovenia.
- Korniejczuk, V. A. (2003): "La acreditación de la educación superior presencial y a distancia en Estados Unidos y México". *Revista de Educación a Distancia*, 7. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=547/54700702>
- Kumari, V. y Naik, S. P. (2016): "Effect of reflective teaching training and teaching aptitude on teaching skills among elementary teacher trainees". *i-manager's Journal on Educational Psychology*, 9(3): 11-23.
- Latorre, B.; Del Rincón, D. y Arnal, J. (2003): *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Experiencia. Barcelona.
- Latorre, I. S. y Lorenzo, O. (2013): "Relations between study and employment: Music graduates in Puerto Rico". *Arts and Humanities in Higher Education*, 12(2-3): 161-168. doi: <https://doi.org/10.1177/1474022212473524>
- Leithwood, K. (2009): *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Fundación Chile. Santiago de Chile.
- Lemaitre, M. (2011): *Accountability in Latin America. Focusing on Quality Assurance and Accountability Mechanisms. Accountability in Higher Education*. Taylor & Francis. Nueva York.
- Letcher, D. y Neves, J. (2010): "Determinants of undergraduate Business Student Satisfaction". *Research in Higher Education Journal*, 6(1): 1-26. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.563.9488&rep=rep1&type=pdf>
- López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2015): *Metodología de la investigación cuantitativa*. Editorial Universidad de Barcelona. Barcelona.
- López, F. J.; Casique, A. y Martínez, L. R. (2013): "Egresados, empleadores y la responsabilidad social". *Pistas Educativas*, 101: 26-43.
- López, R. (2017): "Hacia una innovación docente de calidad en la educación superior. Claves para la reflexión". *Foro Educativo*, 28: 11-28.
- Lorenzo-Delgado, M. (2012): "Las comunidades de liderazgo de centros educativos". *Educar*, 48(1): 9-21.
- Lorenzo, O. y Amílcar, J. (2018): "Percepción sobre formación de competencias docentes en profesores salvadoreños de educación básica". *Profesorado*, 22(1): 53-71.
- Lorenzo, O. y Cárdenas, R. (2014): "Evaluación de programas formativos de educación superior: una herramienta necesaria para la calidad de la formación inicial del profesorado universitario", en L. Herrera (coord.), *Retos y desafíos actuales en la educación superior desde la perspectiva del profesorado universitario* (pp. 83-106). Editorial Síntesis. Madrid.

- Lorenzo, O. y Cruz de Gracia, E. (2015): “Calidad y evaluación de la Educación Superior. Una perspectiva transnacional a través de los ranking”. *Revista de educação e humanidades*, 8: 155-174.
- Lorenzo, O. y Herrera, L. (1999): “La evolución del docente. Desarrollo profesional, personal y social”. *Publicaciones*, 29: 25-52.
- Lorenzo, O. y Zaragoza, J. É. (2010): “Estudio exploratorio sobre deserción de estudiantes universitarios en México”. *Publicaciones*, 40: 109-123.
- Lorenzo, O.; Cruz de Gracia, E. y Herrera, L. (2014): “Rankings de evaluación de las instituciones de educación superior. Un análisis comparativo”. *Pensamiento y Acción*, 19: 62-73.
- Lorenzo, O.; García, M. A. y Gallardo, M. A. (2012): *Inserción Sociolaboral de Titulados de la Diplomatura de Magisterio (Especialidad Educación Musical). Un estudio realizado en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada)*. Marfil. Alcoy.
- Louwerse, T. P. (2016): “Improving opinion poll reporting: the Irish Polling Indicator”. *Irish Political Studies*, 31(4): 541-566. doi: <https://doi.org/10.1080/07907184.2016.1213719>
- Luque, T.; Del Barrio, S.; Sánchez, J.; Ibáñez, J. A. y Doña, L. (2015): *Estudio de egresados de la Universidad de Granada. La inserción laboral en el Campus de Excelencia Internacional*. Editorial Universidad de Granada. Granada.
- Manzanares, A. y Galván-Bovaira, M. J. (2012): “La formación permanente del profesorado de Educación Infantil y Primaria a través de los centros de profesores. Un modelo de evaluación”. *Revista de educación*, 359: 431-455.
- Marcelo, C. (2009): “La evaluación del desarrollo profesional docente: de la cantidad a la calidad”. *Revista brasileira de formação de professores*, 1(1): 43-70.
- Marchesi, Á. y Pérez, E. M. (2018): *Modelo de evaluación para el desarrollo profesional de los docentes*. Fundación SM. Madrid.
- Marciniak, R. (2016): “El benchmarking como herramienta de mejora de la calidad de la educación universitaria virtual. Ejemplo de una experiencia polaca”. *Educare*, 53(1): 171-201. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educare.788>
- Markowitz, A. J.; Bassok, D. y Player, D. (2020): “Simplifying quality rating systems in early childhood education”. *Children and Youth Services Review*, 112(104947): 1-14.
- Martín, E. (2010): “¿En qué medida está contribuyendo la evaluación a la mejora de la calidad de la educación?”. *Revista Pensamiento Iberoamericano*, 7: 91-112.
- Martín, M.; García-Carmona, M.; Zahonero, A.; Aguilera, V. y Alvear, L. H. (2014): “Liderazgo y clima de trabajo en las organizaciones educativas”, en A. Medina, C. Rodríguez y D. A. Ansoleaga (eds.), *Desarrollo de las instituciones y su incidencia en la innovación de la docencia* (pp. 365-380). Universitas. Madrid.
- Martínez Castejón, P. J. (2014): *Competencias Específicas de la Rama de Ciencias Sociales. V Jornada del Centro de Formación y Desarrollo Profesional: Competencias transversales y específicas del título: cómo se aprenden y cómo se evalúan*. Universidad de Murcia. Murcia.
- Martínez Martín, R. (2002): *La inserción laboral de los universitarios*. Universidad de Granada. Granada.
- Martínez-Izaguirre, M.; Barrenetxea, L. y Díaz-Iso, A. (2019): “Aprendizaje entre iguales y desarrollo profesional de los estudiantes en prácticas del Grado de Educación Primaria a través de los foros online”. *Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 37(1): 45-53.

Bibliografía completa

- Martínez, J. A. G. (2006): “Migraciones, inserción laboral e integración social”. *Revista de Economía Mundial*, 14: 231-249.
- Martínez, J.; López, E. y Pacheco, O. (2019): “Acreditación de la calidad en la educación superior de América Latina. Una visión socioformativa”. *Revista Científico Pedagógica*, 45(3): 34-51. Recuperado de <https://atenas.reduniv.edu.cu/index.php/atenas/article/view/488/757>
- Martínez, M. y Esteban, F. (2005): “Una propuesta de formación ciudadana para el EEES”. *Revista española de pedagogía*, 63-83.
- Martínez, S. (2007): “Gestión, evaluación y calidad en la diversificación de la educación superior en América Latina”. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 1(1): 1-14.
- Marzo, M.; Pedraga, M. y Rivera, P. (2006): “Definición y validación de las competencias de los graduados universitarios”. *Revista de la Educación Superior*, 4(140): 49-70.
- Mateo, C. y Albert, M.^a C. (2010): *Competencias y habilidades del alumno egresado de la Universidad de Alicante. La visión de los empleadores*. Universidad de Alicante. Alicante.
- McQuaid, R. W. y Lindsay, C. (2005): “The Concept of Employability”. *Urban studies*, 42(2): 197-219.
- Mérida, S. R. (2013): “La controvertida aplicación de las competencias en la formación docente universitaria”. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1): 185-212.
- Mesa, C. y Mingorance, A. C. (2006): “Análisis sociológico y expectativas profesionales de los estudiantes de Magisterio de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla”. *Publicaciones*, 36: 37-53.
- Michavila, F. y Zamorano, S. (2008): “Panorama de los sistemas de garantía de calidad en Europa: una visión transnacional de la acreditación”. *Revista de Educación*, núm. extraord.: 235-263.
- Michavila, F.; Martínez, J. M.; Martín-González, M.; García-Peñalvo, F. J. y Cruz-Benito, J. (2016): *Barómetro de Empleabilidad y Empleo de los Universitarios en España, 2015*. Observatorio de Empleabilidad y Empleos Universitarios. Madrid.
- Michavila, F.; Martínez, J. M.; Martín-González, M.; García-Peñalvo, F. J. y Cruz-Benito, J. (2018): “Empleabilidad de los titulados universitarios en España”. *Proyecto OEEU. Ediciones Universidad de Salamanca*, 19: 21-39.
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (MCIU) (2019): *Inserción Laboral de los Egresados Universitarios. Curso 2013-2014 (Análisis hasta 2018)*. Secretaría Técnica del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Madrid. Recuperado de https://transparencia.gob.es/transparencia/transparencia_Home/index/MasInformacion/Informes-de-interes/Ciencia_y_tecnologia/Egresados2013-14.html?imprimir=1
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006): *Directrices para la elaboración de Títulos Universitarios de Grado y Máster* (Propuesta, de 21 de diciembre, de la Secretaría de estado de Universidades e Investigación). Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (MECD) (2007): “Real decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales”. *BOE de 30 de octubre de 2007*, 260.
- Ministerio de Educación y Cultura (MECD) (1997): *Modelo Europeo de Gestión de Calidad. Guía para la Autoevaluación*. MECD. Madrid.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) (2001): *Modelo Europeo de Excelencia. Adaptación a los centros educativos del modelo de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad*. MECD. Madrid.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) (2014): *Inserción laboral de los egresados universitarios. La perspectiva de la afiliación a la Seguridad Social*. MECD. Madrid.
- Ministerio de Relaciones con las Cortes y de la Secretaría del Gobierno (1989): “Real decreto 1086/1989, de 28 de agosto, sobre retribuciones del profesorado universitario”. *BOE de 9 de septiembre de 1989*, 216: 28653-28656.
- Moratalla, A. (2002): *Calidad educativa y justicia social*. Imprenta SM. Madrid.
- Moreno, R. y Morales, S. (2017): “Las competencias socio-personales para la inserción sociolaboral de jóvenes en los programas propios de educación social”. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1): 33-50.
- Muga, A. y Sotomayor, A. (2017): “Sistemas de evaluación de calidad y control político-administrativo”. *Educación Superior y Sociedad*, 22: 111-130.
- Municio, P. (2000): *Herramientas para la evaluación de la calidad*. Cisspraxis. Barcelona.
- Murillo, F. J. y Román, M. (2013): “Docentes de educación primaria en América Latina con más de una actividad laboral. Situación e implicaciones”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58): 893-924.
- Ngwira, K. (2016): *Quality assurance for higher education institutions in Malawi. A way in quality assurance*. AuthorHouse. United States.
- Nussbaum, M. (2012): *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós. Barcelona.
- Observatorio de Empleabilidad de la Universidad Autónoma de Madrid (2017): *La inserción laboral de los titulados de la Universidad Autónoma de Madrid del curso 2014/2015*. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
- Observatorio de Empleo (2018): *I Informe sobre la situación laboral de los egresados por la Universidad de Málaga en el curso académico 2015-2016*. Universidad de Málaga. Málaga.
- Observatorio de Empleo de la Universidad Politécnica de Valencia (2017): *Informe de inserción laboral de los titulados y tituladas de la Universitat Politècnica de València*. Universitat Politècnica de València. Valencia.
- OECD (2013): *Leadership for 21st Century Learning, Educational Research and Innovation*. Centre for Educational Research and Innovation. OECD.
- Olmeda, G. J.; Guillén, M. T. y González, R. (2016): “La formación inicial de los maestros de Educación Primaria en el contexto de la enseñanza bilingüe en lengua extranjera”. *Revista de pedagogía*, 68(2): 121-135.
- OREALC/Unesco (2007): “El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3): 1-21.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (1998): *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2005): *Educación para todos: el imperativo de la calidad. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. UNESCO. Francia. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150169>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2016): *Informe Anual 2015. Oficina regional de educación de la UNESCO para América Latina y El Caribe*. UNESCO. Santiago de Chile.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2012): *Better skills, Better jobs, Better lives: A Strategic Approach to skills Policies*. OCDE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2017): *Panorama de la Educación 2017. Indicadores de la OCDE*. OCDE. Madrid.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2019): *Guía del profesorado TALIS 2018. Volumen 1*. OCDE. París. Recuperado de www.oecd-ilibrary.org/education/books
- Ornelas, D.; Cordero, G. y Cano, E. (2016): “La transferencia de la formación del profesorado universitario. Aportaciones de la investigación reciente”. *Perfiles Educativos*, 154: 57-75.
- Osborne, J. W. (2012): *Best practices in data cleaning: A complete guide to everything you need to do before and after collecting your data*. Sage. Thousand Oaks.
- Ospina Duque, R. (2011): *Evaluación de la calidad en Educación Superior* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- Pagani, R. (2002): *Sistema de Créditos ECTS, Suplemento Europeo al Título y Estructura de Titulaciones. Una comparación entre diferentes países*. Counsellor & Diploma Supplement Promoter. Madrid.
- Pagani, R.; Vadillo, O.; Buela-Casal, G.; Sierra, J. C.; Bemúdez, M. P.; Gutiérrez, O.; Agudelo, D.; Bretón-López, J. y Teva, I. (2006): *Estudio Internacional sobre Indicadores de Calidad de las Universidades*. ACAP. Madrid.
- Palmer, A. P.; Montaña, J. J. y Palau, O. M. (2009): “Las competencias genéricas en la educación superior. Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos”. *Psicothema*, 21(3): 433-438.
- Palomera, R.; Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008): “La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias”. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(2): 437-454.
- Parra, G.; Pastor, I. R. y Gómez, R. A. (2015): “Competitividad de las Pymes de autopartes del Estado de México, basada en su vinculación con el sector académico y su articulación con el sector gubernamental”. *Punto de Vista*, 6(10): 113-132.
- Paulsen, J.; Brynjulf, K. y Petteri, S. (2016): “Exploring the moral and distributive levers for teacher empowerment in the Finnish policy culture”. *International Journal of Educational Management*, 30(6): 756-770. doi: <https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2015-0015>
- Peluffo, M.B. (2013): “Red Employ ALCUE: problemática de la empleabilidad de los graduados/as universitarios/as en el Espacio ALCUE”, en G. Alberti y J. L. Villena, *Desafíos y oportunidades de la empleabilidad en egresados universitarios en el contexto internacional*. McGraw-Hill. Madrid.
- Peralta, M. D. (2000): “Instrumentos para la gestión de calidad en los centros educativos”, en R. Pérez et al., *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación* (pp. 75-99). Narcea. Madrid.
- Perandones, T. M.; Herrera, L. y Lledó, A. (2013): “Felicidad subjetiva y autoeficacia docente en profesorado de República Dominicana y España”. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3): 277-288. doi: <https://doi.org/10.1989/ejihpe.v3i3.50>

- Pereira, M. (2011): “Nuevas tendencias en la evaluación de la calidad de las universidades: los índices de calidad percibida y satisfacción de los egresados (con modelos de ecuaciones estructurales)”. *Aula abierta*, 39(3): 73-84.
- Pereira, M. A.; Luzón, A. y Sevilla, D. (2006): “Las universidades españolas y el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Limitaciones y perspectivas de cambio”. *Revista Española de Educación Comparada*, 12: 113-143.
- Pérez-García, P. (2008): “Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial”. *Revista de educación*, 347: 171-173.
- Pérez, P. J. y Vila, L. E. (2013): “La adquisición de competencias para la innovación productiva en la universidad española”. *Revista de Educación*, 361: 429-455.
- Pretorius, R. (2003): “Quality enhancement in higher education in South Africa: why a paradigm shift is necessary: perspectives on higher education”. *South African Journal of Higher Education*, 17(3): 129-136.
- Rama, C. (2009): “El nacimiento de la acreditación internacional”. *Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 14(2): 267-290. doi: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772009000200004>
- Ramírez, A. (2016): “Evaluación de las competencias básicas en Educación Primaria: Una mirada desde la óptica docente”. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(1): 243-264.
- Ramírez, L. E. (2011): “La transferencia en el proceso educativo”. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 2(1): 85-89.
- Ramos, M. (2017): *Las competencias de los universitarios y las demandas del mercado laboral*. Fundación Europea Sociedad y Educación. Madrid. Recuperado de <http://www.sociedadeducacion.org/site/wp-content/uploads/Las-Competencias-de-los-Universitarios-y-la-Demandas-del-Mercado-Laboral.pdf>
- Ramos, M. (2017): *Sobrecualificación y desempleo juvenil. Dinámicas de inserción laboral de los titulados universitarios*. Observatorio Social de “La Caixa”. Barcelona.
- Ramos, T. (coord.) et al. (2006): *Manual de instrumentos y recomendaciones sobre el seguimiento de egresados*. Red GRADUA2 y Asociación Columbus. Programa Editorial Tecnológico de Monterrey y Grupo Noriega Editores. Monterrey, Nuevo León, México.
- Raykov, T. (2007): “Reliability if deleted, not “alpha if deleted”: Evaluation of scale reliability following component deletion”. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 60(2): 201-216. doi: <https://doi.org/10.1348/000711006x115954>
- Rebolledo, T. (2015): “La formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido. Estudio comparado”. *Revista Española de Educación Comparada*, 25: 129-148. doi: 10.5944/reec.25.2015.14787
- Ren, S.; Zhu, Y. y Warner, M. (2015): “Dilemmas concerning the employment of university graduates in China”. *Studies in Higher Education*, 42(3): 551-571. doi: <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1059803>
- Riesberg, L. (1994): “Evaluación de la educación superior: la experiencia de Estados Unidos”, en C. Marquis (comp.), *Evaluación Universitaria en el Mercosur*. Ministerio de Cultural y Educación, SPU. Buenos Aires.
- Robinson, V. M. J.; Lloyd, C. A. y Rowe, K. J. (2008): “The impact of leadership on students’ outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types”. *Educational Administration Quarterly*, 44(5): 635-674.

Bibliografía completa

- Robles, M. C. y Gallardo, M. A. (2015): “La formación de educadores sociales a través de la práctica reflexiva. Aprendizaje para el cambio social como estrategia para contribuir a la responsabilidad social universitaria”. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1): 298-315.
- Rodríguez Espinar, S. (2001): “La calidad en la enseñanza universitaria”. *Ágora digital*, 2: 2-16.
- Rodríguez Espinar, S.; Prades, A.; Bernáldez, L. y Sánchez, S. (2010): “Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios en Catalunya: del diagnóstico a la acción”. *Revista de Educación*, 351: 107-137.
- Rodríguez Mora, H. (2010): *El liderazgo transformacional como antecedente de la empleabilidad: su influencia en el rendimiento individual* (tesis doctoral). Universidad de Valencia. Valencia.
- Rodríguez, A. (2013): *El ajuste entre formación y empleo de los universitarios en España* (tesis doctoral). Universidad de León. León.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996): *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ediciones Aljibe. Málaga.
- Rodríguez, J.; Artiles, J. y Aguiar, M. V. (2015): “La gestión universitaria: dificultades en el desempeño del cargo y necesidades de formación”. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(3): 213-231.
- Rodríguez, S.; Prades, A.; Bernáldez, L. y Sánchez, S. (2010): “Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios en Catalunya: del diagnóstico a la acción”. *Revista de Educación*, 351: 107-137.
- Romero, C. y Núñez, L. (2014): “Universidades con valor añadido: empleabilidad y emprendimiento innovador”. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 139: 65-71.
- Rosario, V. M.; Marúm, E.; Barrera, M. E. y Alvarado, M. (2011): “La gestión universitaria: retos del presente y dilemas para su transformación”. *Educación y Ciencia*, 1(2-37): 91-108.
- Ruiz-Corbella, M.; Bautista-Cerro, M. J. y García-Blanco, M. (2018): “Prácticas profesionales y la formación en competencias para la empleabilidad”. *Contextos Educativos*, 23: 65-82.
- Ruiz-Olabuénaga, J. I. (2003): *Metodología de la investigación educativa*. Editorial Universidad de Deusto. Bilbao.
- Ruiz, S. y Lorenzo, O. (2018): *Estudio de seguimiento de egresados y estudiantes del máster oficial “Educación Musical: una Perspectiva Multidisciplinar” (Universidad de Granada, 2009-2015)*. Recuperado de <http://masteres.ugr.es/educacionmusical/pages/estudioegresadosmastereducacionmusical/>
- Saheh, D. R. A. y Nasri, N. B. M. (2019): “A Systematic Review: Access Equality towards Quality Education”. *Creative Education*, 10: 2947-2954. doi: <https://doi.org/10.4236/ce.2019.1012219>
- Sáiz, M. C. y Guijo, V. (2010): “Competencias y estrategias metacognitivas en educación infantil: un camino hacia el desarrollo de procedimientos de resolución de problemas”. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1): 497-504.
- Salaburu, P.; Haug, H. y Mora, J. G. (2011): *España y el proceso de Bolonia. Un encuentro imprescindible*. Academia Europea de Ciencias y Artes. Madrid.
- Salmerón, L. (2013): “Actividades que promueven la transferencia de los aprendizajes: una revisión de la literatura”. *Revista de Educación*, núm. extraord.: 34-53. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-253

- San Martín, A. (2013): *Competencias básicas de los egresados de la Facultad de Odontología de la Universidad Veracruzana, Región Poza Rica-Tuxpan, México* (tesis doctoral). Universidad de Granada. Granada.
- Sanabria-Rangel, P. E.; Morales-Rubiano, M. E. y Ortiz-Riaga, C. (2015): “Interaction between the University and the Environment: A Framework for Entrepreneurship”. *Educación y Educadores*, 18(1): 111-134.
- Sánchez-Sánchez, L. C.; Salaberri, S. y Sánchez-Pérez, M. M. (2017): “Multiculturalism and internationalization in Spanish universities: ¿North-south socio-cultural differences?”. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237: 1125-1130. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.166>
- Sánchez, E. (2009): “Calidad y excelencia en la enseñanza superior: dos retos de las agencias de acreditación de América Latina”. *Revista Fuentes*, 9: 229-248.
- Sánchez, H. M. (2011): *La gestión de la calidad universitaria en el espacio birregional Unión Europea, América Latina y El Caribe (1999-2010)*. Visión Libros. Sevilla.
- Sánchez, M. C.; Martín, M. V.; Pedro, A. y García-Peñalvo, F. J. (2018): “Posicionamiento de la investigación en Ciencias Sociales”. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, 28: 102-113.
- Sánchez, S. (1980): “Opiniones de los alumnos de las Escuelas Universitarias de Magisterio sobre aspectos de sus estudios y futura profesión”, en *La Investigación Pedagógica y la Formación de Profesores*. Sociedad Española de Pedagogía. Madrid.
- Sánchez, S. (1982): “Opiniones de los alumnos de Escuelas Universitarias de Magisterio sobre aspectos de sus estudios y futura profesión”. *Publicaciones*, 2: 51-55.
- San Cristóbal, L. C.; Lobato, M. L.; Caballero, J. M. y Cochado, J. M. (2017): *Diagnóstico sobre la empleabilidad de los egresados/as de las ramas de conocimiento de ciencias sociales, arte y humanidades de las universidades públicas de Castilla y León*. Universidad de Valladolid. Valladolid. Recuperado de <https://derecho.usal.es/wp-content/uploads/2018/05/Libro-Diagnostico-empleabilidad-Completo.pdf>
- Sanyal, B. C. y Martín, M. (2007): “Garantía de la calidad y el papel de la acreditación: una visión global”, en GUNI, *La educación superior en el mundo*, 3-19. Mundi Prensa, S.A. Madrid.
- Sanz, J. M. (2019): “Los retos actuales del sistema universitario español”, en *Informe CYD 2018*. Fundación CYD. Barcelona.
- Sarramona, J. (2004): *Factores e indicadores de calidad en la educación*. Octaedro. Barcelona.
- Saunders, V. y Zuzel, K. (2010): “Evaluating employability skills: Employer and student perceptions”. *Bioscience*, 15(1): 1-15. doi: <https://doi.org/10.3108/beej.15.2>
- Schugurensky, D. (1999): “Higher education restructuring in the era of globalization: toward a heteronomous model”, en R. Arnove y C. A. Torres., *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local*. Rowman y Littlefield Publishers. EE. UU.
- Selwyn, N. (2016): *Is technology good for Education?* Polity Press. Cambridge.
- Serrano, J. L.; Carrera X.; Brescó, E. y Suárez-Guerrero, C. (2019): “Tratamiento crítico de la información de estudiantes universitarios desde los entornos personales de aprendizaje”. *Educação e Pesquisa*, 45.
- Servicio Integrado de Empleo de la Universidad Politécnica de Valencia (2008): *Formación y Empleo de los titulados de la Universidad Politécnica de Valencia*. Universidad Politécnica de Valencia. Valencia.

- Servicio Integrado de Empleo de la Universidad Politécnica de Valencia (2009): *La inserción laboral de los titulados de la Universidad Politécnica de Valencia. Titulados curso académico 2006/2007*. Universidad Politécnica de Valencia. Valencia.
- Servicios Estadísticos de Canarias (2006): *Grado de satisfacción de los alumnos de la Universidad de la Laguna con la relación titulación-Mundo Laboral*. Vicerrectorado de Planes de Estudios y Títulos Propios. Universidad de la Laguna. La Laguna.
- Shavit, Y.; Yaish, M. y Bar-Haim, E. (2007): “The persistence of persistent inequality”, en S. Scherer, R. Pollak, G. Otte y M. Gangl (eds.), *From origin to destination: trends and mechanisms in social stratification research*. Campus Verlag. Frankfurt.
- Shulman, L. S. (1986): “Those who understand: Knowledge growth in teaching”. *Educational Researcher*, 15(2): 4-14.
- Silberfeld, C. H. y Mitchell, H. (2018): “Graduates’ perspectives on their Early Childhood Studies programmes and employment opportunities”. *Early Years*. doi: <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1490890>
- Spencer, L. M. y Spencer, S. M. (1993): *Competence at Work. Models for Superior Performance*. John Wiley & Sons. Nueva York.
- Stella, A. (2008): *Quality assurance arrangements in higher education in the broader Asia-Pacific region*. Asia-Pacific Quality Network Inc. Melbourne.
- Støren, A. L. y Wiers-Jenssen, J. (2016): “Transition from higher education to work: are master graduates increasingly over-educated for their jobs?”. *Tertiary Education and Management*, 22(2): 134-148. doi: <https://doi.org/10.1080/13583883.2016.1174290>
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990): *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park. Sage.
- Stromquist, N. P. (2018): *The Global Status of Teachers and the Teaching Profession*. Education International. Bruselas.
- Teichler, U. (2004): *Changes in the relationships between Higher Education and the world of work on the way towards the EHEA*. Speech at the EUA Conference University and Society Engaging Stakeholders. Marseille.
- Teichler, U. (2005): *Graduados y Empleo: Investigación, Metodología y Resultados*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Tejedor, F. J. y Jornet, J. M. (2008). “La evaluación del profesorado universitario en España”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenidotejedorjornet.html>
- Thijssen, J. G.; Van der Heijden, B. I. y Rocco, T. S. (2008): “Toward the employability-link model: current employment transition to future employment perspectives”. *Human Resource Development Review*, 7(2): 165-183.
- Thune, C. (1998): *Evaluation of European Higher Education: A Status Report*. Centre for Quality Assurance and Evaluation of Higher Education. Copenhagen.
- Tiana, A.; Moya, J. y Luengo, F. (2011). “Implementing Key Competences in Basic Education: reflections on curriculum design and development in Spain”. *European Journal of Education*, 46(3): 307-322.
- Tomé, M.; Herrera, L. y Lozano, S. (2019): “Teachers Opinions on the Use of Personal Learning Environments for Intercultural Competence”. *Sustainability*, 11(16): 4475. doi: <https://doi.org/10.3390/su11164475>

- Torrents, D. y Fachelli, S. (2015): “El efecto del origen social con el paso del tiempo: la inserción laboral de los graduados universitarios españoles durante la democracia”. *Revista Complutense de Educación*, 26: 331-349.
- Torres-Coronas, T. y Vidal-Blasco, M. A. (2015): “Percepción de estudiantes y empleadores sobre el desarrollo de competencias digitales en la Educación Superior”. *Revista de Educación*, 367: 63-90. doi: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-367-283>
- Torres, O. (2011): *Niñez y ciudadanía*. Pehuén. Santiago de Chile.
- Trullén, J. I. (2008): *Competencias genéricas. ¿Qué son las Competencias genéricas y transversales de los titulados universitarios?* (pp. 35-42). ICE. Zaragoza.
- Tymon, A. (2013): “The student perspective on employability”. *Studies in Higher Education*, 38(6): 841-856. doi: <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.604408>
- Uceda, J. (2011): “Educación Superior y Empleabilidad”, en el *Seminario bienal Cátedra Unesco de Gestión y Política universitaria*. Universidad Complutense. Madrid.
- Unidad de Evaluación de la Calidad (UEC) (2011): Protocolo para el seguimiento y la renovación de la acreditación de los títulos universitarios oficiales (CURSA) (aprobado en julio de 2010 por el Consejo de Universidades y la Conferencia General de Política Universitaria). Recuperado de <http://web.ua.es/es/vr-peq/documentos/seguimiento/documentoreacu.pdf>
- Universidad de Cantabria (2017): *Estudio sobre la inserción laboral de los egresados de la Universidad de Cantabria del curso 2014-2015*. Editorial Universidad de Cantabria. Santander. Recuperado de [https://sharepoint.unican.es/sgic/Procedimientos/P5/INFORMES/Inserci%C3%B3nLa boralUC_2014-15.pdf](https://sharepoint.unican.es/sgic/Procedimientos/P5/INFORMES/Inserci%C3%B3nLa%20boralUC_2014-15.pdf)
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015): *El ABC y D de la formación docente*. Narcea. Madrid.
- Valle López, J. M. y Álvarez-López, G. (2019): *La iniciación profesional docente: marcos supranacionales y estudios comparados*. Dykinson, S.L. Madrid.
- Varela, L.; Martínez, M. E. y Valenzuela, Á. L. (2018): “Luces y sombras en torno a la conciliación de las familias con hijos e hijas con NEAE: un estudio en Galicia”. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 32: 45-57.
- Vasudevan, H. (2014): “Examining the Relationship of Training on Job Satisfaction and Organizational Effectiveness”. *International Journal of Management and Business Research*, 4(3): 185-202.
- Vidal, J.; López, R. y Pérez, C. (2003): “Análisis de las competencias de los graduados de la Universidad de León”, en el *V Congreso Internacional de Galicia e Norte de Portugal de formación para o Trabajo*. Santiago de Compostela.
- Vries, W.; León, P.; Romero, J. F. y Hernández, I. (2011): “¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios”. *Revista de la Educación Superior*, 4(160): 29-49.
- Vukasovic, M. (2004): “Employability in the context of the Bologna Process”, en el seminario *Employability and its links to the objectives of the Bologna Process, organized by EUA, ESIB and the Ministry of Education, Science and Sport of The Republic of Slovenia*. Eslovenia.
- Vuorinen-Lampila, P. (2016): “Gender segregation in the employment of higher education graduates”. *Journal of Education and Work*, 29(3): 284-308. doi: <https://doi.org/10.1080/13639080.2014.934788>

Bibliografía completa

- Wang, D.; Sun, Y. y Jiang, T. (2018): "The Assessment of Higher Education Quality from the Perspective of Students through a Case Study Analysis". *Front Educ China*, 13: 267-287. doi: <https://doi.org/10.1007/s11516-018-0014-0>
- Warner, R. M. (2008): *Applied statistics: From bivariate through multivariate techniques*. Sage. Thousand Oaks.
- Weinberg, P. (2004). "Formación profesional, empleo y empleabilidad". *Ponencia presentada en el Foro Mundial de Educación*. Porto Alegre. Portugal.
- Wilkins, S. y Balakrishnan, M. (2013): "Assessing student satisfaction in transnational higher education". *International Journal of Educational Management*, 27(2): 143-156. doi: <https://doi.org/10.1108/09513541311297568>
- Woodhouse, D. (2006). *Quality Fitness for Purpose*. APQN Conference. Shanghai.
- Yániz, C. y Villardón, L. (2006): *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Universidad de Deusto. Bilbao.
- Yorke, M. (2004): *Employability in Higher Education: what it is-what it is not*. ESECT.
- Yorke, M. (2006): *Learning and employability. Employability in Higher Education: what it is-what it is not*. Higher Education Academy. Nueva York.
- Zabala, A. (1989): "El enfoque globalizador". *Cuadernos de Pedagogía*, 168: 17-22.
- Zabalza, A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea. Madrid.
- Zhiwen, G. y Van der Heijden, B. I. (2008): "Employability Enhancement of Business Graduates in China: Reacting upon Challenges of Globalisation and Labour Market Demands". *Education & Training*, 50(4): 289-304. doi: <https://doi.org/10.1108/00400910810880533>
- Zurita, F.; Viciano, V.; Padial, R. y Cepero, M. (2017): "Niveles de satisfacción hacia el grado de maestro en alumnos de último curso". *Profesorado*, 21(1): 349-367.