

DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN  
FACULTAD DE PEDAGOGÍA  
UNIVERSIDAD DE BARCELONA

PROGRAMA DE DOCTORADO  
EDUCACIÓN MORAL Y CÍVICA  
BIENIO 88-90

***EL PRÁCTICUM  
EN LOS ESTUDIOS PEDAGÓGICOS  
Y LA INSERCIÓN LABORAL.  
NUEVOS ENFOQUES ANTE EL RETO EUROPEO.***

**Tesis doctoral para la obtención del grado de Doctor en Filosofía y Ciencias de la  
Educación**

**J. JAVIER VENTURA BLANCO**

Directores:  
FRANCESC MARTÍNEZ i OLMO  
CONRAD VILANOU i TORRANO

Barcelona, 2005

## TABLA DE CONTENIDOS

ÍNDICE.....	3
INTRODUCCIÓN .....	9
AGRADECIMIENTOS.....	9
JUSTIFICACIÓN Y ESTRUCTURA DE LA TESIS .....	11

### PARTE PRIMERA: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

<b>CAPÍTULO 1: EL PRÁCTICUM DE LA LICENCIATURA DE PEDAGOGÍA EN LA UB</b>	<b>19</b>
1.1. Prácticum en la Universidad .....	22
1.2. "Teoría versus práctica" (Modelos académico-formativo y profesional) .....	30
1.3. El Prácticum de la Licenciatura de Pedagogía en la UB: materia troncal.....	39
1.4. Evaluación de la Licenciatura en Pedagogía desde la perspectiva del Prácticum.....	80
<b>CAPÍTULO 2: ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR</b> .....	<b>89</b>
2.1. Antecedentes del EEES .....	93
2.2. Europa y la educación superior: de la Declaración de Bolonia al EEES .....	103
2.3. La integración del sistema universitario español en el EEES .....	150
2.4. El Espacio Europeo de Educación Superior y la Universidad de Barcelona .....	168
2.5. El futuro de los estudios pedagógicos de la UB en el marco general de la Convergencia Europea.....	174
2.6. Documentación en torno al EEES.....	191
2.7. Consideraciones finales .....	193
<b>CAPÍTULO 3: LA INSERCIÓN LABORAL</b> .....	<b>195</b>
3.1. Sobre la situación del mercado laboral .....	198
3.2. Aproximación conceptual a la "inserción laboral" .....	204
3.3. Políticas y programas de inserción laboral .....	212
3.4. La inserción laboral de los graduados universitarios .....	235
3.5. La inserción laboral de los graduados en Pedagogía de la UB .....	289
3.6. La importancia de los estudios de inserción laboral universitarios en el marco de la Convergencia Europea.....	293
3.7. Conclusiones preliminares sobre la inserción laboral.....	296

### PARTE SEGUNDA: ESTUDIO EMPÍRICO

<b>CAPÍTULO 4: MÉTODO DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>301</b>
4.1. La investigación evaluativa.....	304
4.2. Paradigmas de evaluación.....	305
4.3. Teoría de la evaluación .....	312
4.4. El proceso de investigación evaluativa.....	317
4.5. Modelos de evaluación .....	319
4.6. La metodología en la evaluación .....	332
4.7. El informe de evaluación .....	333
4.8. Controversias éticas de la evaluación .....	334
4.9. Conclusiones metodológicas.....	336
4.10. Criterios de rigor científico.....	340
<b>CAPÍTULO 5: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>341</b>
5.1. Fases de la investigación.....	344
5.2. Técnicas de obtención de la información.....	345
<b>CAPÍTULO 6: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....</b>	<b>387</b>
6.1. Memorias del Prácticum .....	391
6.2. Cuestionario de egresados .....	412
6.3. Cuestionarios de colectivos implicados .....	450
6.4. Grupo de discusión .....	465
<b>CONCLUSIONES</b> .....	<b>471</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	<b>487</b>
<b>RELACIÓN DE FIGURAS</b> .....	<b>519</b>
<b>RELACIÓN DE ANEXOS.....</b>	<b>527</b>



# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>9</b>
<b>AGRADECIMIENTOS.....</b>	<b>9</b>
<b>JUSTIFICACIÓN Y ESTRUCTURA DE LA TESIS .....</b>	<b>11</b>
<b>PARTE PRIMERA: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL</b>	
<b>CAPÍTULO 1: EL PRÁCTICUM DE LA LICENCIATURA DE PEDAGOGÍA EN LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA .....</b>	<b>19</b>
1.1. PRÁCTICUM EN LA UNIVERSIDAD .....	22
1.2. "TEORÍA VERSUS PRÁCTICA" (MODELOS ACADÉMICO- FORMATIVO Y PROFESIONAL) .....	30
1.2.1. <i>La integración teoría-práctica: El Prácticum</i> .....	34
1.3. EL PRÁCTICUM DE LA LICENCIATURA DE PEDAGOGÍA EN LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA: MATERIA TRONCAL .....	39
1.3.1. <i>El Prácticum en el Plan de Estudios</i> .....	42
1.3.1.1. Características generales del Prácticum .....	43
1.3.1.2. Órganos participantes y funciones específicas.....	46
1.3.2. <i>El Prácticum de Iniciación</i> .....	49
1.3.2.1. Objetivos .....	49
1.3.2.2. Contenidos y metodología.....	50
1.3.2.3. Órganos y personas participantes .....	51
1.3.2.4. Desarrollo .....	51
1.3.2.5. Evaluación.....	53
1.3.3. <i>El Prácticum de Implicación</i> . .....	54
1.3.3.1. Objetivos .....	54
1.3.3.2. Escenarios del Prácticum de Implicación (ámbitos de intervención) .....	56
1.3.3.3. Empresas e Instituciones de Prácticas (EIP) .....	60
1.3.3.4. Colectivos y personas participantes: protagonistas de la planificación, organización y desarrollo .....	61
1.3.3.5. La evaluación del Prácticum de Implicación .....	73
1.3.4. <i>Estrategias para la mejora del Prácticum</i> .....	75
1.4. EVALUACIÓN DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DESDE LA PERSPECTIVA DEL PRÁCTICUM .....	80
1.4.1. <i>"Informe Intern d'Avaluació de la Llicenciatura en Pedagogia"</i> .....	80
1.4.2. <i>"Informe del Comité de Evaluación Externa de la titulación de Pedagogía"</i> .....	85
1.4.3. <i>Conclusiones preliminares de los informes de evaluación</i> .....	88
<b>CAPÍTULO 2: ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR.....</b>	<b>89</b>
2.1. ANTECEDENTES DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR .....	93
2.1.1. <i>Antecedentes en el ámbito internacional</i> .....	93
2.1.2. <i>Antecedentes en el ámbito de las universidades españolas</i> .....	101

2.2. EUROPA Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR: DE LA DECLARACIÓN DE BOLONIA AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR.....	103
2.2.1. <i>Declaraciones ministeriales</i> .....	105
2.2.1.1. Declaración de la Sorbona.....	105
2.2.1.2. Declaración de Bolonia.....	106
2.2.1.3. Comunicado de Praga.....	108
2.2.1.4. Comunicado de Berlín.....	109
2.2.1.5. "Employability in the context of the Bologna process".....	114
2.2.2. <i>Comunicaciones de la Comisión de las Comunidades Europeas</i> .....	117
2.2.2.1. "Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente".	117
2.2.2.2. "Plan de acción Ciencia y sociedad".....	121
2.2.2.3. "Plan de acción de la Comisión sobre las capacidades y la movilidad".....	122
2.2.2.4. "Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa".....	125
2.2.2.5. "El papel de las universidades en la Europa del conocimiento".....	127
2.2.2.6. "Educación y formación 2010".....	131
2.2.3. <i>Documentos del ámbito universitario</i> .....	133
2.2.3.1. "Magna Charta Universitatum".....	133
2.2.3.2. "Convención de Salamanca".....	135
2.2.3.3. "Respuesta de la EUA al Comunicado de la Comisión sobre el papel de las universidades".....	137
2.2.3.4. Declaración de Graz.....	139
2.2.3.5. Otras referencias documentales en el ámbito del Espacio Europeo de Educación Superior.....	142
2.3. LA INTEGRACIÓN DEL SISTEMA UNIVERSITARIO ESPAÑOL EN EL EEES.....	150
2.3.1. <i>La Ley Orgánica de Universidades (LOU)</i> .....	150
2.3.2. <i>El crédito europeo y el sistema educativo español (Informe Técnico)</i> .....	151
2.3.3. <i>Documento-marco</i> .....	154
2.3.4. <i>Informe Nacional. Conferencia Europea de Ministros de Educación Superior (Berlín, septiembre 2003)</i> .....	157
2.3.5. <i>Suplemento Europeo al Título</i> .....	158
2.3.6. <i>El sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones</i> .....	160
2.3.7. <i>Sobre la duración de los estudios de grado (CRUE)</i> .....	161
2.3.8. <i>La estructura de las enseñanzas universitarias y los estudios universitarios oficiales de Grado</i> .....	164
2.3.9. <i>Los estudios universitarios oficiales de Posgrado</i> .....	166
2.4. EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA.....	168
2.4.1. <i>"Formació del professorat per a l'espai europeu d'educació superior"</i> .....	169
2.4.2. <i>"Jornada sobre el Espacio Europeo de Educación Superior en la Universidad de Barcelona"</i> .....	170
2.4.3. <i>Otras iniciativas desde la Universidad de Barcelona</i> .....	172
2.5. EL FUTURO DE LOS ESTUDIOS PEDAGÓGICOS DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA EN EL MARCO GENERAL DE LA CONVERGENCIA EUROPEA.....	174

2.5.1. "Diseño de las titulaciones de grado de Pedagogía y Educación Social" .....	175
2.5.1.1. Diseño de la titulación de grado de Pedagogía.....	176
2.6. DOCUMENTACIÓN EN TORNO AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR.....	191
2.7. CONSIDERACIONES FINALES .....	193
<b>CAPÍTULO 3: LA INSERCIÓN LABORAL .....</b>	<b>195</b>
3.1. SOBRE LA SITUACIÓN DEL MERCADO LABORAL .....	198
3.2. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA "INSERCIÓN LABORAL" ..	204
3.3. POLÍTICAS Y PROGRAMAS DE INSERCIÓN LABORAL.....	212
3.3.1. Estrategias europeas.....	212
3.3.2. Iniciativas y programas europeos de formación y empleo.....	219
3.3.2.1. Programa LEONARDO DA VINCI .....	220
3.3.2.2. Programa SÓCRATES .....	222
3.3.2.3. EQUAL .....	226
3.3.3. Estrategias estatales .....	227
3.3.3.1. La Ley de Empleo .....	228
3.3.3.2. Los Planes Nacionales de Acción para el Empleo .....	231
3.4. LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS GRADUADOS UNIVERSITARIOS .....	235
3.4.1. Experiencias internacionales.....	235
3.4.1.1. El proyecto CHEERS .....	238
3.4.1.2. El proyecto REFLEX .....	240
3.4.2. Experiencias nacionales .....	243
3.4.2.1. Programa de Calidad Institucional de la Universidad de León (ULE) .....	243
3.4.2.2. Seminario de Métodos de Análisis de la Inserción Laboral de los universitarios (León, 2003) .....	246
3.4.2.3. "XII Jornadas de Economía de la Educación" (Universidad Carlos III de Madrid, 2003) .....	248
3.4.2.4. El Servicio Integrado de Empleo de la UPV.....	250
3.4.2.5. Jornada Internacional "La transición al trabajo de los jóvenes graduados europeos" (Valencia, 2004) .....	251
3.4.2.6. El Centro Andaluz de Prospección (CANP) .....	254
3.4.2.7. "Encuesta de Inserción Laboral" (ANECA) .....	255
3.4.3. Experiencias en Catalunya .....	261
3.4.3.1. Observatorio de licenciados en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) .....	263
3.4.3.2. Consejo Social en la Universidad de Lleida (UdL) .....	265
3.4.3.3. L'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU): El caso de la Universidad de Barcelona .....	265
3.4.4. Universidad de Barcelona (UB) .....	271
3.4.4.1. GAIU (Gabinete de Evaluación e Innovación Universitaria) .....	272
3.4.4.2. Otras iniciativas desde la UB .....	274
3.4.4.3. "La inserción socio-profesional del universitario/a" .....	285
3.5. LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS GRADUADOS EN PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA .....	289
3.5.1. GAIU (Gabinet d'Avaluació i Innovació Universitària) .....	289

3.5.2. "Diseño de las titulaciones de grado de Pedagogía y Educación Social" .....	291
3.6. LA IMPORTANCIA DE LOS ESTUDIOS DE INSERCIÓN LABORAL UNIVERSITARIOS EN EL MARCO DE LA CONVERGENCIA EUROPEA.....	293
3.7. CONCLUSIONES PRELIMINARES SOBRE LA INSERCIÓN LABORAL.....	296

## PARTE SEGUNDA: ESTUDIO EMPÍRICO

<b>CAPÍTULO 4: MÉTODO DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>301</b>
4.1. LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA .....	304
4.2. PARADIGMAS DE EVALUACIÓN .....	305
4.2.1. Paradigma positivista .....	306
4.2.2. Paradigma interpretativo.....	307
4.2.3. Paradigma sociocrítico.....	308
4.2.4. Diferentes posiciones ante los paradigmas .....	309
4.3. TEORÍA DE LA EVALUACIÓN .....	312
4.3.1. Concepto .....	312
4.3.2. Funciones de la evaluación.....	313
4.3.3. Tipos de juicios evaluativos .....	314
4.3.4. Tipos de evaluación en función del agente evaluador.....	314
4.3.5. Ámbitos de evaluación .....	315
4.3.6. Objetivos, indicadores y criterios de evaluación.....	315
4.4. EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN EVALUATIVA .....	317
4.5. MODELOS DE EVALUACIÓN .....	319
4.5.1. Modelo basado en objetivos (Tyler) .....	320
4.5.2. Modelo sin metas (Scriven) .....	320
4.5.3. Modelo respondiente (Stake) .....	322
4.5.4. Modelo CIPP (Stufflebeam) .....	324
4.5.5. Ventajas y limitaciones de los modelos clásicos de evaluación .....	328
4.5.6. Nuevos modelos evaluativos .....	329
4.6. LA METODOLOGÍA EN LA EVALUACIÓN .....	332
4.7. EL INFORME DE EVALUACIÓN .....	333
4.8. CONTROVERSIAS ÉTICAS DE LA EVALUACIÓN.....	334
4.9. CONCLUSIONES METODOLÓGICAS .....	336
4.10. CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICO .....	340
<b>CAPÍTULO 5: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>341</b>
5.1. FASES DE LA INVESTIGACIÓN .....	344
5.2. TÉCNICAS DE OBTENCIÓN DE LA INFORMACIÓN .....	345
5.2.1. Descripción técnica de los documentos analizados.....	347
5.2.1.1. Descripción técnica de las Memorias del Prácticum.....	349
5.2.2. Descripción técnica del cuestionario a egresados .....	350
5.2.2.1. Concepto y características del cuestionario.....	350
5.2.2.2. Planificación y elaboración del cuestionario.....	351
5.2.3. Descripción técnica del cuestionario a los colectivos implicados .....	366
5.2.4. Descripción técnica del grupo de discusión .....	380
5.2.4.1. Concepto, características y fases del proceso.....	380

5.2.4.2. Descripción de las fases y aspectos del proceso seguido .....	384
<b>CAPÍTULO 6: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS .....</b>	<b>387</b>
6.1. MEMORIAS DEL PRÁCTICUM .....	391
6.1.1. <i>El Prácticum de Implicación</i> .....	391
6.1.1.1. Datos estadísticos .....	391
6.1.1.2. Líneas de actuación potenciadas desde la coordinación .....	393
6.1.1.3. Gestión desde la coordinación.....	394
6.1.1.4. Actividades formativas.....	397
6.1.1.5. Análisis de la evaluación.....	398
6.1.2. <i>El Prácticum de Iniciación</i> .....	407
6.1.2.1. Datos estadísticos .....	407
6.1.2.2. Gestión desde la coordinación.....	409
6.1.2.3. Actividades formativas.....	410
6.2. CUESTIONARIO DE EGRESADOS .....	412
A. <i>Datos biográficos</i> .....	412
B. <i>Situación académica</i> .....	414
C. <i>Experiencia laboral previa o simultánea a los estudios de Pedagogía</i> .....	415
D. <i>Experiencia laboral posterior a la finalización de los estudios de Pedagogía.</i> .....	418
E. <i>Sobre el Prácticum de Pedagogía: empleabilidad e inserción laboral, modelo organizativo, evaluación</i> .....	435
F. <i>Formación posterior a la finalización de los estudios de Pedagogía</i> .....	442
6.2.1. <i>Síntesis del análisis del cuestionario de egresados</i> .....	445
6.3. CUESTIONARIOS DE COLECTIVOS IMPLICADOS .....	450
6.4. GRUPO DE DISCUSIÓN .....	465
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>471</b>
ORIENTACIONES PARA LA ELABORACIÓN DE UN MODELO ALTERNATIVO DE PRÁCTICUM.....	473
META-EVALUACIÓN .....	483
LIMITACIONES METODOLÓGICAS.....	485
FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	486
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>487</b>
<b>RELACIÓN DE FIGURAS .....</b>	<b>519</b>
<b>RELACIÓN DE ANEXOS.....</b>	<b>527</b>



## ***INTRODUCCIÓN***

### ***Agradecimientos***

El pretendido carácter interdisciplinar de la tesis y el propio perfil profesional del autor han provocado la solicitud constante, a lo largo del periodo de su gestación, de la colaboración directa y/o indirecta de un numeroso grupo de colegas.

Pretender mirar hacia el futuro, desde la perspectiva del Prácticum de la licenciatura de Pedagogía, requiere tener en cuenta y agradecer el trabajo acumulado de todos los compañeros y compañeras que han colaborado, durante los últimos diez años, en la construcción del Prácticum. Especialmente por parte de todos los miembros del actual equipo de coordinación, que han puesto a mi disposición todo su trabajo y los recursos materiales necesarios para poder hacer frente a las necesidades propias de un ambicioso proyecto.

Importante ha resultado la colaboración de Mercè Girona que me ha ayudado - como amiga y becaria - en las tareas más ingratas del trabajo y de la investigación. Como fundamentales han sido también las colaboraciones puntuales y solidarias de mis colegas del equipo de coordinación del prácticum de Pedagogía.

Debo reconocer que he sentido en todo el proceso de elaboración de la tesis el respaldo constante – a través de juicios, materiales, comentarios, recomendaciones, ánimos... – de muchas personas de la Facultad, especialmente de Olga Martínez, Marta Sabariego, Begoña Gros, María Luisa Rodríguez, Mercè Romans, Núria Pérez Escoda y Pilar Figuera.

Inevitable referirme a los directores de la tesis para agradecer, en primer lugar, a Conrad Vilanou la enorme confianza y respeto que siempre ha demostrado hacia mí, tanto personal como profesionalmente, así como su total disposición a satisfacer cualquier requerimiento vinculado al proyecto de tesis, y en segundo lugar a Francesc Martínez que me ha acompañado en todo momento, realizando una enorme y prolongada labor pedagógica, orientando y ayudando a superar mis carencias metodológicas, especialmente.

## *Introducción*

Desde la perspectiva del tiempo y la dedicación empleada en el proyecto, todas las personas cercanas con las que comparto la vida han quedado, de un modo u otro, afectadas. Es totalmente necesario que les agradezca la paciencia mostrada, la comprensión manifiesta, y el calor recibido. Me refiero a toda mi familia y a todos mis amigos, que creo son la misma cosa.

A Franc por su amistad y magisterio.

Y a Itos e Irene, por todo.

## ***Justificación y estructura de la tesis***

Nuestra dedicación docente, vinculada al Prácticum de la licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Barcelona durante los últimos diez cursos académicos, desempeñando diferentes tareas como docente e investigador, nos han conducido a considerar imprescindible una reflexión sobre el carácter del Prácticum en los actuales estudios pedagógicos, a partir de la cual comenzar a plantear nuevas propuestas universitarias acordes con el devenir de los tiempos.

El hecho de estar inmersos en un proceso de creación de un Espacio Europeo de Educación Superior, nos ha obligado a argumentar la necesidad de que la Pedagogía sea considerada como una titulación de grado. Ello unido a la necesaria futura reestructuración de los Planes de estudio, provocan que tratemos de generar un nuevo modelo alternativo de Prácticum, que vertebré la futura titulación, de manera transversal, a tenor de su enorme potencial para asumir ciertas responsabilidades institucionales, hasta ahora no tenidas en cuenta, vinculadas a la empleabilidad de nuestros estudiantes y la posterior inserción profesional de nuestros egresados. Aspectos, ambos, que supondrían rasgos profesionalizantes a complementar con otros tradicionalmente contemplados, de mayor cariz académico-formativo.

Determinado el problema de la tesis: la necesidad de fundamentar un modelo alternativo de Prácticum; definimos los objetivos generales de la misma:

- 1.- Concretar orientaciones para la elaboración de un modelo alternativo de Prácticum, ajustado a las nuevas necesidades y realidades, vinculadas al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior.
- 2.- Mejorar la empleabilidad del alumnado de Pedagogía para propiciar su inserción laboral
- 3.- Generar estrategias vinculadas al Prácticum, coherentes con el modelo alternativo.

Los objetivos generales se concretan en unos objetivos específicos, vinculados a los primeros:

- 1.1. Reflexionar sobre el Prácticum en el currículum universitario.
  - 1.2. Reflexionar sobre la evolución del Prácticum en los estudios de Pedagogía de la UB.
  - 1.3. Describir las principales propuestas, desde diferentes ámbitos, que configuran el Espacio Europeo de Educación Superior.
  - 1.4. Analizar el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, desde la perspectiva del Prácticum.
  - 1.5. Evaluar la situación actual del Prácticum de Pedagogía de la UB (aspectos contextuales, estructura y adecuación a los objetivos previstos inicialmente).
- 
- 2.1. Describir los principales problemas que tiene planteados el mundo del trabajo.
  - 2.2. Analizar algunas características del mercado laboral español.
  - 2.3. Recoger las principales estrategias europeas, estatales y nacionales para mejorar la ocupabilidad, la empleabilidad de los universitarios y su inserción laboral.
  - 2.4. Revisar los estudios realizados sobre la inserción laboral de los graduados universitarios en general, y de los pedagogos de la UB en particular.
  - 2.5. Realizar un seguimiento de los graduados en Pedagogía de la UB, en los cursos 2001-2002 y 2002-2003, analizando su situación actual, especialmente laboral y formativa.
  - 2.6. Analizar qué aporta el Prácticum al alumnado, desde las ópticas de la formación, la empleabilidad y la inserción laboral.
- 
- 3.1. Generar estrategias que permitan mejorar la empleabilidad del alumnado de Pedagogía.
  - 3.2. Generar estrategias que propicien la inserción laboral del alumnado de Pedagogía.
  - 3.3. Generar estrategias que faciliten mejorar la ocupabilidad en el ámbito laboral relacionado con la Pedagogía.
  - 3.4. Generar estrategias tendentes a optimizar el Prácticum.

Teniendo en cuenta los objetivos reseñados, nos referiremos a la estructura de la tesis. Ésta se distribuye en dos partes bien diferenciadas. La primera dedicada a establecer un “marco teórico-conceptual”, de carácter fundamentalmente descriptivo y parcialmente interpretativo, y la segunda destinada al “estudio empírico”, de carácter evaluativo<sup>1</sup>. Cada

---

<sup>1</sup> Entendiendo como evaluativo un proceso que incluye fases de obtención de información, de juicio de esta información y de toma de decisiones.

una de las partes cuenta con tres capítulos. A ello cabe añadir un apartado dedicado a las conclusiones, otro a la bibliografía, y los anexos.

El capítulo primero, inicialmente, trata de aproximarnos conceptualmente al Prácticum universitario; posteriormente se centra en la descripción del Prácticum de la licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Barcelona; y por último fija su atención en los informes de evaluación, propiciados por la revisión, el año 2000, del actual Plan de Estudios de Pedagogía.

El segundo capítulo describe el proceso de construcción del llamado Espacio Europeo de Educación Superior. Realiza un recorrido que va de los antecedentes en los ámbitos internacional y nacional, pasando por las principales iniciativas desde la perspectiva europea, protagonizadas por diferentes instancias, por las respuestas desde nuestro sistema universitario, por las acciones emprendidas por nuestra universidad, acercándonos a lo que puede ser el futuro de los estudios de Pedagogía en el nuevo espacio, para concluir con algunas consideraciones finales.

El capítulo tercero aborda el tema de la inserción laboral. Se analiza la situación actual del mercado laboral y la posición de la educación superior al respecto. Tras una aproximación conceptual, se describen las principales iniciativas, desde diferentes ámbitos, realizadas en los últimos tiempos, sobre políticas y programas de inserción laboral. Posteriormente se comentan algunas significativas experiencias, internacionales y nacionales, sobre la inserción laboral de los graduados universitarios.

Estos tres primeros capítulos se incardinan entre ellos de manera que los aspectos tratados están interrelacionados tal como muestra la siguiente figura.



En el capítulo quinto se describen las distintas fases que estructuran el diseño de la investigación: los documentos analizados, el cuestionario dirigido a los egresados, los cuestionarios destinados a los diferentes colectivos implicados en el Prácticum de Implicación y los aspectos técnicos del grupo de discusión.

En el capítulo sexto se analizan e interpretan los resultados obtenidos a través de las distintas técnicas utilizadas para la obtención de la información. En todos los casos, las técnicas están estrechamente relacionadas con los objetivos de la tesis y con las diferentes dimensiones del modelo CIPP de evaluación.

En el apartado dedicado a las conclusiones se recogen una serie de propuestas, de recomendaciones, que se traducen en un conjunto de orientaciones susceptibles de configurar un modelo alternativo de Prácticum para la futura titulación de grado de Pedagogía, todo ello en base a los objetivos de la tesis y a los aspectos tratados en los capítulos anteriores.

En el apartado destinado a las referencias bibliográficas se ha tenido en cuenta la normativa de la *American Psychological Association* (APA).

El conjunto de todos los anexos referenciados a lo largo de la tesis, se hallan recogidos ordenadamente en un soporte CD, situado en el interior del lomo posterior del presente volumen.

A pesar de los continuos cambios que se producen en función de la actualidad de los temas que nos ocupan, nos hemos visto obligados a cerrar la entrada de información en la tesis, en un tiempo determinado, a sabiendas de que en el momento de su lectura algunos aspectos habrán podido quedar superados, y en alguna ocasión hasta obsoletos.

Por último, si bien se ha intentado redactar la tesis procurando utilizar un lenguaje no sexista, debo reconocer que en muchas ocasiones se ha optado por el lenguaje más usual, apartándonos de la intención inicial, pero nunca con el deseo expreso de discriminar.

## *Introducción*



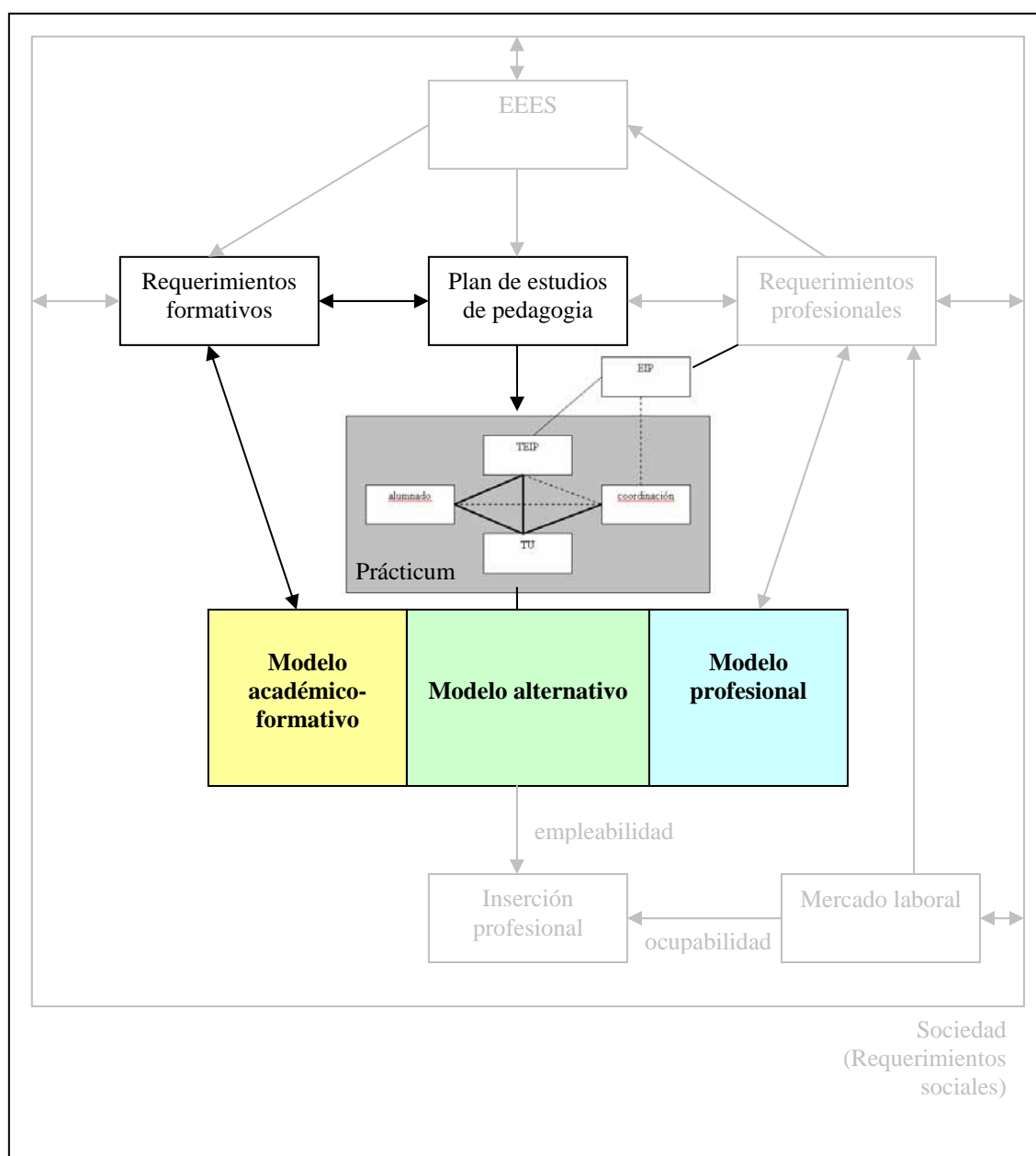
# **Parte primera**

## ***Marco teórico-conceptual***

## *Introducción*

# CAPÍTULO 1

## EL PRÁCTICUM DE LA LICENCIATURA DE PEDAGOGÍA EN LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA





En este capítulo trataremos de aproximarnos, inicialmente, desde un punto de vista conceptual, a lo que se denomina Prácticum en el ámbito universitario. Seguidamente, ante la dicotomía y posible enfrentamiento de la teoría y la práctica, traducidos en los modelos universitarios académico-formativo y profesional, intentaremos mediar, concediéndole un especial protagonismo al Prácticum.

Describiremos, más adelante, con detalle, el Prácticum de la licenciatura de Pedagogía en la Universidad de Barcelona, como materia troncal. El papel que desempeña en el actual Plan de Estudios, las características generales, las diferentes instancias y sus funciones específicas. Posteriormente, centraremos nuestra atención en el Prácticum de Iniciación, sus objetivos, contenidos y metodología, colectivos participantes, desarrollo y evaluación. Después fijaremos la mirada en el Prácticum de Implicación, en sus objetivos, los diferentes ámbitos de actuación, el papel que desempeña el pedagogo en cada uno de los ámbitos (funciones específicas, lugares de trabajo), las Empresas e Instituciones de Prácticas, los colectivos y personas que participan y la evaluación. También aprovecharemos para comentar algunas estrategias para la mejora del Prácticum.

Por último, en torno a la evaluación de la licenciatura de Pedagogía desde el punto de vista del Prácticum, analizamos dos informes de evaluación, interno y externo, propiciados por la revisión, llevada a cabo en el año 2000, del actual Plan de Estudios de Pedagogía. Incluyendo unas breves conclusiones preliminares sobre los mencionados informes.

## 1.1. Prácticum en la Universidad

Tradicionalmente el currículum de la mayoría de las titulaciones universitarias ha contemplado diferentes modalidades de prácticas<sup>1</sup>. Algunas carreras inicialmente no concebían prácticas que fueran más allá del laboratorio o de las exigencias concretas de asignaturas puntuales, como por ejemplo Estadística en la titulación de Pedagogía (UB), sin embargo otras (Medicina, Enfermería, Magisterio...) requerían diferentes modalidades de prácticas profesionales, insertadas en alternancia con los periodos más teóricos en las aulas.

Paulatinamente se ha ido extendiendo la preocupación por establecer relaciones entre la educación universitaria y el mundo del trabajo, con el propósito de facilitar al alumnado un conocimiento experiencial del trabajo real que posibilite su posterior inserción laboral.<sup>2</sup> A la vez que surgía en el mundo social y laboral la crítica a la institución universitaria por la insuficiente e inadecuada formación con la que acababan los estudios los nuevos graduados: excesivamente teórica y alejada de las necesidades y grado de innovación que el progreso tecnológico, el cambio social y la progresiva competitividad y libertad de mercado estaban imponiendo en el mundo productivo. Se apreciaba así la lejanía entre la institución universitaria y la realidad social y económica (Lobato, 1996).

---

<sup>1</sup> Nuestro interés se centra en las prácticas relacionadas con el Prácticum como asignatura de carácter integrador y globalizador, a diferencia de las prácticas que se realizan vinculadas a diferentes asignaturas universitarias de carácter específico.

<sup>2</sup> A partir de los años setenta en EE.UU. se realiza un gran esfuerzo hacia la reforma educativa: la Educación para la Carrera (*Career Education*). Esfuerzo compartido del sistema educativo y de toda la comunidad, dirigido a ayudar a las personas a relacionar la educación y el trabajo y a adquirir las habilidades generales para el empleo requeridas para un positivo desarrollo de la carrera.

Desde esta perspectiva, preparar a las personas para trabajar debería ser una meta básica del sistema educativo total. En este sentido, la institución universitaria habría de procurar la preparación, con la debida calidad, de profesionales que pudieran insertarse en el mundo laboral.

La Universidad por tanto, preocupada en formar profesionales competentes tanto a nivel científico como técnico, precisa establecer procesos de relación entre teoría y práctica, y de este modo promover el desarrollo profesional del alumnado a lo largo de su permanencia en la institución universitaria y de su transición a la vida activa laboral.

En el ámbito internacional el autor más relevante de este movimiento es Hoyt, coautor del primer libro formal en tratar el tema en 1972. En nuestro país destacan los trabajos de la profesora Rodríguez Moreno (1986, 1988, 1995).

Desde la perspectiva del Prácticum universitario, "la educación para la carrera" puede proporcionar referencias de gran interés a la hora de abordar renovaciones curriculares e introducir actividades de aprendizaje de carácter experiencial relacionadas con las salidas profesionales.

La elaboración y posterior implantación de los nuevos planes de estudios universitarios y la incorporación de nuevas titulaciones en el año 1993, hacía suponer la posible superación de las críticas anteriormente señaladas. Se incorporó el Prácticum como materia obligatoria -inexplicablemente no para todas las titulaciones- como respuesta concreta vinculada a un supuesto cambio de mentalidad respecto a la relación teoría-práctica.

El Prácticum venía definido legalmente como “conjuntos integrados de prácticas a realizar en Centros Universitarios o vinculados a la Universidad por convenios o conciertos que pongan a los estudiantes en contacto con los problemas de la práctica profesional. Podría ser también total o parcialmente de investigación. Los y las estudiantes realizarán un prácticum de entre los propuestos por cada universidad”.<sup>3</sup> Se configuraba, por lo tanto, “como un espacio de interconexión entre Universidad y Sistema Productivo a través del cual se contribuye a desarrollar en los futuros profesionales conocimientos habilidades y actitudes propias de un desempeño profesional, por medio de su implicación en actividades profesionales en contextos y condiciones reales para la consecución de un mayor grado profesional” (Lobato, 1996: 11).<sup>4</sup>

Diseñar y poner en marcha el conjunto de actividades que pusiera en contacto al alumnado con la práctica profesional se convertía en un reto complicado a la vez que estimulante para las diferentes instancias, universitarias, laborales e incluso políticas. La preparación de profesionales aptos para responder a las demandas de la realidad social y laboral constituye una condición necesaria, aunque no suficiente, para la dignificación de la Universidad.<sup>5</sup>

La inclusión de Prácticum suponía reconocer que la formación básica universitaria, además de los aspectos teóricos inherentes al conocimiento científico y técnico, debía incluir una aproximación a la realidad profesional con todas sus ventajas e inconvenientes. Sin descuidar el principio educativo de aprender haciendo (*learning by doing*), bajo la tutorización de un profesional experimentado.

---

<sup>3</sup> BOE, 12 de enero de 1993.

<sup>4</sup> Este punto de vista responde a lo que llamaremos un “enfoque profesional” vinculado no sólo al Prácticum sino que afecta a la propia razón de ser de la Universidad, frente a lo que más adelante podremos constatar como un “enfoque académico-formativo”.

<sup>5</sup> Consideramos que siendo importante una cierta adecuación a determinadas demandas sociolaborales, no debemos olvidar otras misiones de la Universidad relacionadas con el compromiso de favorecer la formación integral de las personas.

El objetivo genérico, de cualquier Prácticum universitario, era poner en contacto al alumnado con los diferentes ámbitos y actividades de la realidad profesional, a fin de completar la formación recibida en el centro universitario, y poder orientarse, con mayor garantía y conocimiento de causa, hacia el futuro profesional.

Actualmente, a pesar de las diferencias existentes entre los diferentes prácticum universitarios, hay algo en común en todas las titulaciones: “se espera que las prácticas sirvan para que los futuros profesionales vean, observen, compartan, imiten, cuestionen, y en definitiva, puedan llegar a sentirse un poco profesionales” (Marcelo, 1996: 15). De la misma manera que por lo general se produce una separación clara entre formación inicial y actividad profesional, debiéndole corresponder a la Universidad la formación del profesional capacitado para ejercer o empezar a ejercer una profesión. Así pues, correspondería a la Universidad la responsabilidad de dotar al profesional en ciernes de los conocimientos (saber), habilidades (saber hacer) y actitudes (saber por qué, para qué, cómo aprender) que le permitan desenvolverse como profesional.

Coincidimos, en buena medida, con Marcelo (1996), al considerar el mercado laboral en general y el trabajo profesional en particular, sujetos a permanentes cambios que demandan un tipo de formación que facilite más la capacidad para aprender de forma autónoma o compartida que la capacidad de acumular información. De la misma manera que es necesaria que la distancia entre el mundo universitario (formación inicial) y el mundo del trabajo (desarrollo profesional) debe reducirse si queremos que los futuros profesionales que formamos encuentren facilidades para desenvolverse adecuadamente en este último. Todo ello parece indicar que debemos considerar que el desarrollo profesional comienza en la propia Universidad, a partir de los conocimientos teóricos y prácticos relacionados con la profesión que se les proporciona a los futuros profesionales.

Las prácticas profesionales universitarias entendidas como un “periodo de tiempo más o menos amplio, continuo o discontinuo, dentro del plan de estudios oficial, en el que los futuros profesionales realizan tareas profesionales en contextos profesionales, bajo la supervisión de profesionales, que contribuyen a su formación” (Marcelo, 1996: 20), plantean diversas lecturas. En los extremos, se situarían por una parte aquellos que destacan la importancia de las prácticas como una ocasión para aplicar conocimientos y



habilidades adquiridos en la institución universitaria, y en el extremo opuesto aquellos que entienden que las prácticas son una oportunidad no tanto para aplicar, sino para aprender nuevos conocimientos, nuevas forma de hacer, de comportarse, de enfrentarse a los problemas, de centrarse en la práctica. Schön (1992) estableció diferencias entre lo que denominó *racionalidad técnica*, concepción de la práctica profesional guiada y dirigida por principios y leyes derivados de la investigación experimental, y la *epistemología de la práctica*, que acepta que los profesionales desarrollan conocimiento, saber hacer, a partir de su implicación en situaciones prácticas. Éstas últimas distan de ser simples, ordenadas y pautadas; por el contrario están cargadas de incertidumbre, de conflictos, de inestabilidad, de urgencia. Las prácticas, desde esta perspectiva, requerirán de la improvisación, del arte, de la creatividad de los profesionales, porque la mera aplicación de principios y leyes teóricas no es suficiente, por ello los futuros profesionales han de adquirir en su formación, o iniciación, conocimientos aplicativos, más ligados a la acción, a la vez que más inciertos y escurridizos: “lo que más necesitamos es enseñar a nuestros estudiantes a tomar decisiones bajo condiciones de incertidumbre, pero esto es precisamente lo que no sabemos enseñar” (Schön, 1992: 24).

El prácticum se configura así, como una ocasión magnífica para corregir la posible ausencia de enfoque práctico del conocimiento que se presenta y facilita al alumnado universitario. Debe concebirse como una oportunidad para aprender, estrechamente unida a la implicación personal y a la experiencia (Meyers y Jones, 1993)<sup>6</sup>.

La planificación y la evaluación del prácticum como elemento curricular obligatorio, se constituye en una necesidad fundamental que trataremos de manera específica más adelante en otros apartados; no abordarlas conlleva ciertos riesgos, como los desajustes que se producen entre las expectativas generadas y la realidad, como la tendencia a considerar cualquier tipo de práctica como positiva<sup>7</sup>, o incluso la idea de relacionar necesariamente unas buenas prácticas con una prolongada duración de las mismas.<sup>8</sup> Por otra parte la

---

<sup>6</sup> El concepto de *aprendizaje activo* (*active learning*), pone de manifiesto que la implicación personal y la experiencia juegan un papel determinante en el aprendizaje de las personas.

<sup>7</sup> Práctica (experiencia) y formación son dos conceptos que no van necesariamente unidos. Dewey llamaba la atención hacia el efecto negativo que pueden tener algunas experiencias para futuros aprendizajes: “no es suficiente con insistir en la necesidad de la experiencia, ni de la actividad de la experiencia. Todo depende de la calidad de la experiencia que se tenga” (1967: 27).

<sup>8</sup> Zabalza (1989), establece diferencias entre la práctica y las prácticas, poniendo de manifiesto que la primera está vinculada a la actividad, al ejercicio profesional, y las segundas constituyen situaciones de inmersión

planificación y la evaluación también ayudan a comprobar que los centros y las instituciones que acogen al alumnado en prácticas sean contextos de aprendizaje guiado de los futuros profesionales, ya que ello no siempre es así. En definitiva conciliar los propósitos de la universidad, del alumnado y de las empresas no siempre resulta fácil, siendo fundamentales la planificación, la evaluación y la coordinación conjuntas, para superar las posibles distorsiones y poder asegurar la calidad de la actividad.<sup>9</sup>

Si aceptamos que el prácticum constituye una buena oportunidad para el aprendizaje profesional, dada su presencia en los planes de estudio, se hace necesario optimizar la estructura del currículum desde una perspectiva profesional. En este sentido resultan muy clarificadoras las propuestas de los ya mencionados Schön y Marcelo:

“Un prácticum es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real. Aprender haciéndose cargo de proyectos que simulan y simplifican la práctica, o llevar a cabo, relativamente libre de las presiones, las distracciones y los riesgos que se dan en el mundo real al que, no obstante, el prácticum hace referencia. Se sitúa en una posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria, y el mundo esotérico de la Universidad. Es también un mundo colectivo por derecho propio, con su mezcla de materiales, instrumentos, lenguajes y valoraciones. Incluye formas particulares de ver, pensar y hacer que, en el tiempo y en la medida que le preocupe al estudiante, tienden a imponerse con creciente autoridad” (Schön, 1992: 45-46).

---

profesional. Las prácticas acercan al alumnado a la práctica, contribuyendo a su aprendizaje profesional, pero no dejan de ser una simulación de la práctica.

Desde nuestra perspectiva, el Prácticum universitario abarca tanto la práctica como las prácticas, en tanto constituye no sólo una mera simulación, sino un verdadero ejercicio profesional, no exento de procesos de aprendizaje.

<sup>9</sup> Los estudiantes en prácticas entran en contacto con empresas e instituciones que tienen sus propios sistemas y mecanismos de funcionamiento. El encuentro supone, con frecuencia, un cuestionamiento por ambas partes, que obligará a una adaptación, a un acoplamiento mutuo, desde la interacción. La realización del Prácticum, provoca, en la mayoría de las situaciones, en el alumnado y en las personas que colaborarán directamente desde las diferentes entidades, dudas sobre las capacidades propias de cualificación, adaptación, integración y éxito en el proyecto compartido, siendo necesaria la apertura y la colaboración de todas las partes para la consecución de los objetivos previstos (Hernández Aristu, 1996).

“El prácticum se configura como un espacio de interconexión entre la Universidad y el sistema productivo a través del cual se contribuye a desarrollar en los futuros profesionales conocimientos, habilidades y actitudes propias de un desempeño profesional, a través de su implicación en tareas (...) que se asemejan a aquéllas que los profesionales llevan a cabo en condiciones normales. El prácticum debe representar un esfuerzo de integración de los diferentes campos de conocimiento disciplinares que configuran el plan de estudios de una determinada profesión, y presentar a los estudiantes una formación orientada a la resolución de problemas profesionales en los que deban poner en relación los distintos conocimientos que de forma más o menos segregada se les han presentado a lo largo de la carrera. Es en este momento en el que tiene sentido hablar de *Aprendizaje Activo*, aprendizaje por indagación centrado en torno a proyectos de trabajo profesionales” (Marcelo, 1996: 23).

Ambas propuestas coinciden en interpretar el prácticum como un espacio de encuentro entre el mundo laboral y el mundo académico, entre el sistema educativo superior y el sistema productivo, al mismo tiempo que consideran que es el momento de poner en práctica la teoría aprendida, a la vez que constituye un proceso de aprendizaje, de carácter activo, mediante la práctica en un medio profesional.

Podemos encontrar tantas definiciones de prácticum como experiencias tienen lugar en las diferentes universidades, además de las aportadas, frecuentemente, por las personas que tienen algún grado de implicación y/o responsabilidad sobre la actividad que nos ocupa. Veamos algunas a modo de ejemplo:

“(...) la realización por parte de un estudiante de un periodo formativo en un centro de trabajo, externo a la Universidad, con un programa de actividades previamente definido, y en el que intervienen, además del estudiante que las realiza, dos tutores, de Universidad y de Empresa, que son los encargados de definir, orientar, dirigir y evaluar las actividades desarrolladas por el estudiante” (Fundación Universidad-Empresa de Valencia, 1994).

“Con el término de *prácticum* estamos definiendo habitualmente al periodo del currículo académico universitario mediante el que se forma a los estudiantes en la práctica de verdaderos actos profesionales siguiendo una dificultad gradual. Esta formación puede realizarse dentro del recinto universitario o fuera de él, ya en centros de trabajo” (Pérez Boullosa, 1996: 87).

“(…) la integración teoría-práctica en la formación, en un modelo que vincule docente, alumnado y profesionales, que revierta en una actitud de participación activa, y una preocupación por el qué se hace y cómo se hace, y que se contemple la realidad social desde una perspectiva globalizadora donde se observa a la persona en sus diferentes dimensiones, de modo interrelacionado incidiendo de un modo especial en la importancia de las técnicas de intervención como elemento de relación con esa realidad social” (Lamo *et al.* 1996: 131).

A partir de las definiciones anteriores podemos sintetizar que el *prácticum* es un periodo formativo-práctico, que responde a una programación curricular, por lo general se desarrolla en centros externos a la institución universitaria, implicando a diferentes colectivos (alumnado, tutores de universidad y de empresa), que trata de integrar la teoría y la práctica en una situación real de actividad profesional, mediante la participación y el aprendizaje activos de los practicantes.

Relacionado con el aprendizaje y el *prácticum*, resulta interesante incorporar una atención especial a cómo aprenden y actúan los profesionales, mediante la reflexión sobre lo que observamos y practicamos para poder perfeccionar la acción como profesionales, asegurando una vía de aprendizaje significativo, la denominada *Reflexión en la acción*.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> La figura del practicante reflexivo no es reciente, la podemos detectar en la obra de Dewey (1967), desde la noción de *reflective action*. Schön (1992, 1998), revitaliza y conceptualiza de manera explícita la figura del practicante reflexivo, proponiendo una epistemología de la práctica, de la reflexión y del conocimiento en la acción. Desarrolla el paradigma del practicante reflexivo para oponerse a la tendencia dominante, en las décadas de los setenta y ochenta, de que la ciencia aportaba una base de conocimientos suficiente para una acción racional, cuando se percata de que un elevado número de problemas a los que se enfrenta un profesional no están en los libros y no pueden resolverse únicamente con la ayuda de los conocimientos teóricos y los procedimientos enseñados.

Sin una *gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción*, no se entienden la autonomía y la responsabilidad de los profesionales. La figura del *practicante reflexivo* está íntimamente ligada al ejercicio de una profesión, al menos cuando la consideramos desde el punto de vista de la experiencia y de la inteligencia en el trabajo (Perrenoud, 2004).

También se hace totalmente imprescindible, para la optimización de un prácticum universitario entendido como situación de aprendizaje y de desarrollo profesional, la necesidad de analizar los posibles perfiles y competencias profesionales<sup>11</sup> a desempeñar por los futuros graduados. Los perfiles y tareas mencionados debieran influir decisivamente en la caracterización de los conocimientos, destrezas, actitudes y relaciones interpersonales necesarias y propias de cada titulación.

La configuración del prácticum debe de contemplar la reflexión y el análisis de las necesidades presentes y las tendencias futuras del mercado laboral relacionado con las salidas profesionales de cada titulación (“observatorios ocupacionales”). Ello supone entender el diseño del prácticum como un proceso abierto, en el cual puede y debe participar no sólo todo el profesorado universitario directa o indirectamente implicado, sino los profesionales del sector que aporten conocimiento práctico y específico de la profesión. El diseño debiera complementar el ámbito universitario con el productivo-laboral, la teoría y la práctica y, en definitiva, el modelo académico-formativo y profesional. Se hace necesaria la investigación evaluativa relacionada con el prácticum universitario, con el fin de mejorar los diseños, adaptarlos a las nuevas necesidades educativas, relacionadas con los cambios sociales, económicos, laborales y políticos, que se producen, y optimizar la calidad de los procesos formativos al amparo de la equidad, la eficiencia y el desarrollo humano sostenible.

---

Para formar a practicantes reflexivos, es preciso formar a personas capaces de evolucionar, de aprender con la experiencia, capaces de reflexionar sobre lo que quieren hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ello. Sólo lo conseguiremos a través de formar a practicantes reflexivos a través de una *práctica reflexiva*, mediante la fórmula paradójica de “aprender a hacer lo que no se sabe hacer haciéndolo” (Meirieu, 1998).

Formar a un practicante reflexivo, fundamentalmente es formar a un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia. El *saber analizar* es una condición necesaria pero no suficiente de la práctica reflexiva, que exige una postura, una identidad y unos hábitos específicos (Altet, 1996,, Perrenoud, 2004).

<sup>11</sup> Se puede consultar ANECA (2004e).

## 1.2. “Teoría versus práctica” (Modelos académico-formativo y profesional)

Actualmente vivimos momentos en los que se reaviva el debate sobre la misión de la Universidad, momentos en los que se demandan nuevas titulaciones, nuevos planes de estudio, nuevos modelos pedagógicos que respondan a las cambiantes necesidades sociales. Con frecuencia se le achaca a la institución universitaria falta de adaptación a los nuevos requerimientos, y desde el mundo empresarial, concretamente, se acusa a la Universidad de ser un medio ineficaz para formar profesionales adaptados a las nuevas necesidades (Cajide, 2004). Desde esta perspectiva, diversos factores favorecen la ineficacia aludida, pero esencialmente podemos destacar la poca importancia concedida a la realización de prácticas, consideradas muchas veces como enseñanzas de rango inferior y casi siempre como ejemplo para ilustrar la teoría y no como lugar de experimentación o actividad de síntesis (Zarrabeitia, 1988).

Existe una sensación de alejamiento entre la Universidad y las exigencias reales de la ciudadanía, extensible a todas las disciplinas y en especial a las ciencias humanas. Se ha generado un dualismo contraproducente para la enseñanza universitaria, al establecerse una diferenciación entre la propedéutica y la profesionalidad. Dicho dualismo se ha extendido más allá de las instituciones universitarias y se da por válida la consideración, despectiva en muchos casos, de que quien se dedica a la enseñanza como un teórico está alejado de cualquier problemática con la actividad profesional.<sup>12</sup>

En la realidad, y como se deduce del apartado anterior, subyacen dos modelos aparentemente enfrentados: un modelo académico-formativo y un modelo profesional.<sup>13</sup> El

---

<sup>12</sup> Un ejemplo podemos apreciarlo en la consideración tradicional de que el profesorado y las titulaciones vinculadas a las Ciencias de la Educación, son excesivamente teóricos, alejados de la práctica necesaria para una correcta adaptación a las necesidades profesionales posteriores.

<sup>13</sup> Un claro exponente del modelo formativo lo encontramos en Miguel Ángel Zabalza (Universidad de Santiago de Compostela). Concibe el *currículo* como proyecto formativo integrado a desarrollar en una institución formativa, en nuestro caso en la Universidad. Al referirse a la selección de contenidos formativos en un plan de estudios, incluye *el prácticum*: “Cuando hablamos de *practicum* estamos refiriéndonos al periodo de formación que pasan los estudiantes en contextos laborales propios de la profesión: en fábricas, empresas, servicios, etc.; constituye, por tanto, un periodo de formación (ésta es la principal referencia del *practicum*, que hay que entenderlo como componente de la formación, no de la búsqueda de empleo) que los estudiantes pasan fuera de la Universidad trabajando como profesionales de su sector y en escenarios de trabajos reales (...) , convendría remarcar, una vez más, la naturaleza y sentido formativo que posee el

primero vinculado a la teoría y el segundo condicionado a la práctica y a las necesidades del mercado laboral. Es imprescindible reflexionar sobre la negativa distancia establecida entre teoría y práctica, arraigada en nuestro sistema educativo, para superar la diferenciación entre ideación y ejecución (Herrera Fernández, 1996).

Es necesario analizar la relación que puede y debe establecerse entre la formación y la producción y retomar la discusión pendiente entre los procesos de enseñanza-aprendizaje como educación (modelo formativo) y los procesos de enseñanza-aprendizaje como profesionalización (modelo profesional), centrados, éstos últimos, en el producto y determinados únicamente por imperativos económicos y tecnológicos.<sup>14</sup>

En cualquier caso es inevitable definir los objetivos de la enseñanza universitaria, para ello incluimos una propuesta muy interesante recogida en una obra reciente coordinada por Rodríguez Espinar (2004)<sup>15</sup>:

- Potenciar la capacidad de aprendizaje autónomo del estudiante y las posibilidades de trabajo colaborativo y en equipo.
- Entender la función del profesor como la de un agente que orienta, guía y andamia el aprendizaje del estudiante para lograr progresivamente la regulación y gestión autónoma del mismo.

---

*prácticum* y el hecho de que, justamente por eso, debe formar parte integrante del Proyecto Formativo que se ofrece a los estudiantes” (2003: 45). El Prácticum debe ser considerado como un componente más de la formación, indispensable para completar los aspectos siguientes: “a) aproximar a los estudiantes a escenarios profesionales reales, b) ir organizando y reorganizando marcos de referencia que les sirvan para entender los contenidos estudiados en la carrera, c) para hacerse conscientes de los puntos fuertes y débiles de cada uno; para reconocer las propias aptitudes, actitudes y competencias personales, d) para hacerse consciente de las lagunas en la propia preparación y como consecuencia de ello para llegar, en algunos casos, a reconocer las propias necesidades de formación, e) para reflexionar sobre lo que cada uno ha hecho o ha aprendido durante el periodo de prácticas, cuando las prácticas van acompañadas de la realización de un informe o de diarios” (1996: 266).

Un ejemplo del modelo profesional lo encontramos en Jesús Hernández Aristu, profesor de la Universidad Pública de Navarra (1996: 71): “La Universidad pues y a través de los planes de estudio y su realización, incluyendo los prácticos está llamada a formar unos profesionales de formación superior que respondan a las necesidades actuales del mercado por un lado y a las exigencias sociales por otro, de tal modo que su preparación les permita integrarse en el tipo de sociedad que les está tocando vivir, la sociedad al umbral del siglo XXI”.

<sup>14</sup> Desde la perspectiva de la Economía de la Educación, Moreno Becerra (1998) distingue dos enfoques: economicista y de desarrollo humano. El primero más vinculado al modelo profesional y el segundo a lo que denominaremos un modelo alternativo.

<sup>15</sup> Conciben la formación universitaria como preparación para la nueva sociedad del aprendizaje y como formación profesionalizadora, conciliando parcialmente los dos modelos (académico-formativo y profesional).

- Fomentar la capacidad de análisis y resolución de los problemas y la toma de decisiones basada en criterios bien establecidos, que impliquen la necesidad de juicio crítico y constructivo.
- Fomentar el uso de fuentes de información ricas culturalmente y diversas, que no limiten la construcción del conocimiento a los apuntes obtenidos por la asistencia a las clases.
- Establecer la tutoría y la orientación profesional en la universidad como modo de diversificar la ayuda educativa al estudiante durante su paso por la universidad.
- Desarrollar actividades y situaciones formativas que faciliten al estudiante el logro de experiencias en el mundo laboral, mediante el establecimiento de becas de colaboración, del prácticum y de prácticas en las empresas y las instituciones.

El prácticum debe facilitar la consecución de buena parte de los objetivos anteriormente expuestos: potenciar el aprendizaje y la actividad autónoma, así como el trabajo colectivo de los estudiantes; asegurar una correcta orientación y tutorización por parte del profesorado universitario; posibilitar la adquisición de capacidades, habilidades y destrezas, que favorezcan el juicio crítico al amparo de la razón y el sentido común; asegurar la construcción del conocimiento significativamente, desde presupuestos constructivistas y la acción reflexiva; y desarrollar un periodo de prácticas formativo-profesionales en el seno del ámbito laboral.



<b>Dimensiones</b>	<b>Modelo Académico-Formativo “Tradicional”</b>	<b>Modelo Académico-Formativo “Ideal”</b>	<b>Modelo de Desarrollo Humano Sostenible “Alternativo”</b>	<b>Modelo Profesional “Ideal”</b>	<b>Modelo Profesional “Actual”</b>
<b>Pedagógica</b>	Perenne	Hermeneútico-Constructivista	Crítico-Humanista	Performativo	Activo
<b>Paradigmática</b>	Interpretativo	Sociocrítico	Sociocrítico-Complejo	Positivista	Positivista
<b>Filosófica</b>	Pragmático	Idealista/Humanista	Humanista	Positivista/Utilitarista/Pragmático	Economicista
<b>Teleológica</b>	Idealista	Propedéutico/Científico	Propedéutico/Científico/Profesional	Profesionalizador	Profesionalizador
<b>Axiológica</b>	Heterónomo	Autónomo	Autónomo	Heterónomo	Heterónomo
<b>Epistemológica</b>	Escolástico	Científico	Científico-Tecnológico	Tecnológico	Tecnológico
<b>Gnósica</b>	Teórico	Teórico/Práctico	Teórico/Práctico	Práctico/Aplicado/Experiencial	Práctico
<b>Didáctica</b>	Instructivo	Educativo	Educativo/ Profesionalizador	Profesionalizador	Profesionalizador
<b>Psicopedagógica</b>	Tradicional	Constructivista	Constructivista/ Activo	Activo	Activo
<b>Histórica</b>	Tradicional	Renovador	Transformador	Reformista	Adaptativo
<b>Cultural</b>	Reproductivo	Innovador/Crítico	Innovador/Crítico	Innovador	Reproductivo
<b>Práctica</b>	Irrelevante	Fundamental/Reflexivo	Reflexivo/ Técnico	Técnico	Técnico
<b>Social</b>	Independiente	Comprometido	Comprometido/ Implicado	Implicado	Dependiente
<b>Político-social</b>	Conservador	Progresista/Solidario	Emancipatorio	Liberal	Reaccionario
<b>Socio-laboral</b>	Acreditativo/Cualificador	Orientativo	Insertador profesional	Insertador profesional	Insertador laboral
<b>Investigadora</b>	Deficiente	Básico	Básico/Aplicado	Aplicado	Aplicado
<b>Docente</b>	Teórico	Libre	Comprometido	Práctico	Supeditado
<b>Discente</b>	Pasivo	Activo	Activo	Activo	Práctico
<b>Organizativa</b>	Burocrático	Burocrático/Colegial	Burocrático/Colegial	Empresarial	Empresarial
<b>Económica</b>	Gerencial	Progresista	Humano sostenible	Economicista/Neoliberal	Gerencial
<b>Financiera</b>	Mayoritariamente público	Mayoritariamente público	Público	Compartido	Privado

Figura 2. Principales características de los modelos universitarios: académico-formativo, profesional y de desarrollo humano sostenible.

La figura anterior, muestra algunas de las características que desde nuestro punto de vista definen radicalmente, desde diferentes dimensiones, los dos modelos enfrentados, a sabiendas de que en la realidad no se presentan en estado puro, sino que conviven en cada caso con más o menos relevancia. Hemos considerado oportuno distinguir los modelos académico-formativo y profesional desde la perspectiva ideal, así como también sus versiones más reales. Proponemos un modelo “alternativo” (de desarrollo humano sostenible), que no sólo complementa ciertos aspectos de los modelos anteriores, sino que incluye características novedosas e innovadoras.

En el apartado siguiente consideramos el Prácticum como un espacio de integración de los modelos académico-formativo y profesional, desde la perspectiva de un necesario acercamiento entre el sistema educativo y el sistema productivo, lo cual no debe interpretarse como la total dependencia del primero respecto del segundo, dado que ello supondría una dejación del compromiso social de la universidad actual<sup>16</sup>.

### **1.2.1. La integración teoría-práctica: El Prácticum**

El Prácticum universitario debiera integrar teoría y práctica en un modelo que complementase, a la vez, lo formativo y lo profesional. Un modelo que vincule los colectivos docentes, discentes y profesionales no universitarios, que revierta en una actitud de participación activa, y una preocupación por el qué se hace y cómo se hace, y que contemple la realidad desde una perspectiva globalizadora.

Es fundamental e imprescindible la relación teoría-práctica, tanto en la formación como en el ejercicio profesional. Señalamos algunos aspectos que orientan un diseño integrador del prácticum:<sup>17</sup>

---

<sup>16</sup> En relación con el compromiso social de la universidad del siglo XXI, resulta de especial interés el comunicado del encuentro de premios Nobel en Barcelona durante la Conferencia Internacional sobre Educación Superior, celebrada los días 18, 19 y 20 de octubre de 2004. Se puede consultar en: <http://www.upc.es/catala/noticies/arxiu/arxiu2004/conferenciaguni.php>

<sup>17</sup> Adaptado a partir de la propuesta de Lamo *et al.* (1996: 132-135).

- **El prácticum como aprendizaje sobre el terreno**

Constituye una exigencia, fundamentada por la necesidad que tiene el alumnado de conocer y analizar sobre el terreno diferentes situaciones carenciales y diversas problemáticas vinculadas al ámbito correspondiente. Será a través del análisis de las diferentes situaciones a las que se enfrentará el alumnado, donde podrá y deberá aprender a discernir y valorar aptitudes para el ejercicio de la profesión, adquirir conciencia de la carencia de ciertas habilidades para poder dar respuesta a diferentes situaciones, fomentando y trabajando las capacidades que correspondan.

- **El prácticum como aplicación y cuestionamiento de la teoría**

Consideramos que toda práctica ha de partir de una base teórica que la fundamente, oriente y le dé sentido en su desarrollo, dando opción al alumnado a experimentar y aplicar todo aquello estudiado a lo largo de la carrera. Por muy interiorizadas que se tengan ciertas teorías, técnicas, procedimientos..., si no existe la posibilidad de ejercitarlas “sobre el terreno”, se generarán dificultades y carencias que sólo se superarán mediante el aprendizaje insustituible inherente a la práctica.

Desde la docencia nos parece importante que las prácticas sirvan al alumnado, además de para aplicar la teoría, para ver en qué medida esa teoría les sirve para enfrentarse a las complejas situaciones que habrán de abordar, debiendo aprender a comprobar y cuestionar determinadas teorías o bases conceptuales aportadas desde la Universidad, valorando su utilidad, grado de adecuación a la realidad, etc. Sabemos que al vivir en un mundo complejo y cambiante, las teorías que sustentan la acción profesional no pueden ser reduccionistas sino que han de responder a dicha complejidad<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Desde la perspectiva del “paradigma de la complejidad”, vinculándolo al ámbito educativo que nos ocupa, resulta interesante la siguiente reflexión: “Paradójicamente, en la actualidad son las ciencias humanas las que aportan la contribución más débil al estudio de la condición humana, y precisamente porque están separadas, divididas y compartimentadas. Esta situación oculta totalmente la relación individuo/especie/sociedad, y oculta al mismo ser humano. Igual que el fraccionamiento de las ciencias biológicas aniquila la noción de vida, el fraccionamiento de las ciencias humanas aniquila la noción de hombre” (Morin, 2000: 51). Es posible, siguiendo la propuesta de Morin, que esté sucediendo lo mismo con las Ciencias de la Educación, respecto a la educación. Tratemos de que ello no suceda en el Prácticum.

- **El prácticum como producción y fuente de teoría**

Hablar de “profesión” implica necesariamente hacer mención a dos aspectos básicos: 1º) trabajar en base a unos conocimientos teóricos como marco referencial y, 2º) que este marco referencial sea enriquecido por la práctica, elaborando nuevas conceptualizaciones teóricas, tendencias, orientaciones, etc., que engrosen constantemente las teorías de partida con nuevos datos y aporte de conocimientos organizados y sistematizados, extraídos de la práctica cotidiana. Está claro que si este proceso no se diera, nuestros conocimientos quedarían obsoletos, fruto de los cambios vertiginosos que constantemente se producen en nuestra sociedad. Se da la paradoja de que si la realidad no nos aporta nada nuevo y las teorías de las cuales partimos no las vamos enriqueciendo, corremos el riesgo de considerar la realidad obsoleta, como una parte más de esta teoría, lo cual sería erróneo y carente de profesionalidad. No cabe duda que esto exige una reflexión y crítica constante sobre la teoría-práctica y sobre “hacer-pensar” y “pensar-hacer”.

- **El prácticum como formación del futuro profesional**

Somos conscientes de que en la formación científica del alumnado universitario, ocupa un lugar fundamental, preeminente, la realización del prácticum, en cuanto factor dinamizador del saber, en la medida en que permite la aplicación de los conocimientos y metodologías específicos dentro de cada ámbito (salidas profesionales), y será a través de la evaluación de la intervención como cada nueva experiencia se contrastará con el saber enriqueciéndolo.

Además de los aspectos ya citados, Zabalza (1998), reconoce una serie de aportaciones de las prácticas en empresas e instituciones a los alumnos, que lejos de fundamentar, desde nuestro punto de vista, un modelo exclusivamente formativo, concilia formación y profesión, complementa, integra teoría y práctica:

- Sirve para aproximar a los estudiantes al mundo y la cultura de la profesión a la que desean integrarse.

- Sirve para que los estudiantes puedan generar marcos de referencia o esquemas cognitivos de forma que los aprendizajes académicos queden iluminados por su “sentido” y “naturaleza” en la práctica profesional.
- Sirve para llevar a cabo experiencias formativas que son nuevas y distintas de aquellas que se trabajan en las aulas y laboratorios universitarios.
- Sirve para que los estudiantes se hagan conscientes de la forma en que encaran las actividades que llevan cabo y, de resultas, de cuáles son sus puntos fuertes y débiles. Y en cierta manera constituye un importante recurso a la hora de identificar y tomar conciencia de las propias lagunas formativas. Es, por tanto, un importante recurso de motivación.
- Aporta al alumno posibilidades mejoradas de obtener un empleo. Y en todo caso, hace más fluida la transición al mundo del empleo.

Para García Delgado (1997), las ventajas, claramente prácticas, que reporta el Prácticum al alumnado, son:

- adquirir algo de práctica en las actividades propias del sector,
- práctica que podrá incluir en su *currículum vitae* como aval en la búsqueda de empleo,
- obtiene una visión estratégica de cómo funciona el empleo en el sector,
- aprende a reconocer lo que se valora más en la empresa,
- y a adquirir más confianza en los procesos selectivos,
- a través del contacto directo con los empleadores aprende a apreciar las dinámicas que prevalecen en el mundo de la empresa a la hora de seleccionar a los empleados,
- y, en todo caso, adquiere conocimientos interesantes de cara al *auto-empleo*.

A partir de lo expuesto en este apartado se pudiera pensar que la integración de la teoría y de la práctica mediante el Prácticum, tan sólo beneficia al alumnado, con aportaciones a la mejora de su formación, del conocimiento de la profesión y de la transición al mundo laboral. Pero somos conscientes que el Prácticum también supone aportaciones a las universidades y a las empresas e instituciones colaboradoras.

Retomando, de nuevo, la propuesta del profesor Zabalza (1998), resalta como aportaciones del Prácticum a las universidades, las siguientes:

- Rompe el aislamiento tradicional de la universidad con respecto al mundo productivo.
- La ruptura del aislamiento trae consigo un mejor conocimiento del mundo productivo y sus transformaciones, sus demandas y sus contradicciones.
- El mejor conocimiento del mundo productivo trae consigo un mejor ajuste de los planes formativos<sup>19</sup> a las actuales características de las demandas.
- Toda esta dinámica ha llevado a la propia universidad a incorporar ella misma nuevos planteamientos empresariales de gestión y desarrollo de sí misma.<sup>20</sup>

Desde la perspectiva de las aportaciones del Prácticum a las empresas e instituciones colaboradoras, el mismo autor plantea:

- Resolución de pequeños problemas y actuaciones puntuales.
- Mantener un colectivo permanente de operarios en periodo de formación que sirva como yacimiento de posibles incorporaciones a la empresa.
- Desarrollo de procesos de innovación en las empresas.
- Beneficios derivados de la frescura y dinamismo que suelen aportar los jóvenes.
- Beneficios derivados del contacto con centros universitarios.

En cualquier caso, existe un reconocimiento general al aceptar que el Prácticum, además de ser una pieza fundamental en la formación teórico-práctica del alumnado universitario, reúne condiciones ventajosas, positivas para todas las instituciones vinculadas.

---

<sup>19</sup> Zabalza cuando se refiere a planes formativos, debemos interpretar planes de estudios.

<sup>20</sup> El actual modelo organizativo de la Universidad de Barcelona, responde a un modelo gerencial, empresarial, economicista, en el que se antepone los objetivos económicos y el protagonismo de técnicos del Personal de Administración y Servicios (PAS), a los intereses académicos, con mayor protagonismo del Personal Docente e Investigador (PDI) y del colectivo estudiantil.

### **1.3. El Prácticum de la Licenciatura de Pedagogía en la Universidad de Barcelona: materia troncal**

La titulación de Pedagogía en la Universidad de Barcelona es una licenciatura adscrita a la Facultad de Pedagogía.

La licenciatura de Pedagogía nace en el contexto de reforma social y educativa de la II República y de la *Generalitat Republicana*. Desde la perspectiva de considerar la educación como una de las piezas esenciales para la transformación social, surgirá una Sección de Pedagogía en el seno de la Facultad de Filosofía y Letras, con clara vocación de dinamización de la calidad educativa. Con posterioridad se modificaría el nombre de la facultad integrando la nueva titulación, denominándose Facultad de Filosofía y Letras y Pedagogía.

Los estudios universitarios de Pedagogía surgen como respuesta a la necesidad de sistematizar y fundamentar científicamente el movimiento de renovación pedagógica que se desarrolla durante el primer tercio del siglo XX en Cataluña, configurando uno de los núcleos más interesantes de la educación activa europea.

La dictadura franquista, consciente del papel innovador progresista, democrático de la licenciatura, no dudará en suprimir la Sección de Pedagogía de la Universidad de Barcelona en una de las primeras medidas de la represión personal y académica que sufrió nuestra universidad.

Se restablecen los estudios pedagógicos en el año 1954, al amparo de una coyuntura favorecida por un cierto aperturismo del franquismo en respuesta a las demandas de la opinión internacional. Los planes de estudios de la reiniciada Sección mostrarán el férreo control del régimen sobre la educación.

Será en 1969, cuando el denominado Plan Maluquer, proporciona una cierta autonomía a la Facultad de Filosofía y Letras, lo cual propiciará la reestructuración del plan de estudios de Pedagogía, aproximándolo a nuevos planteamientos de la educación, a la definición de

salidas profesionales y a las nuevas demandas sociales. La reacción de los sectores ultraconservadores ante las reformas educativas de 1970, supondrán el regreso a un plan de estudios centralizado.

En 1973, el plan Suárez permite definir unas opciones de segundo ciclo, concretamente: Pedagogía Sistemática e Historia de la Educación, Organización y Tecnología Educativa, Pedagogía Terapéutica y, Orientación Escolar y Profesional. Cuatro especializaciones que colaboraban a definir los campos de intervención profesional pedagógica, con clara vocación formativa y profesionalizadora.

La llegada al poder del gobierno socialista posibilita una reforma universitaria, que tras un largo proceso se traducirá en el plan vigente de Pedagogía.<sup>21</sup>

La nueva licenciatura se caracterizará por una troncalidad del 60% y una optatividad del 40%, tratando de favorecer la autonomía de las diferentes universidades, para poder dar respuesta en cada momento a las necesidades y demandas educativas de una sociedad en evolución.

El proceso democrático y participativo, concluyó con la aprobación del plan por parte de la Junta Extraordinaria de la Facultad de Pedagogía, el 18 de marzo de 1993, posteriormente por el Consejo de División y finalmente por la Junta de Gobierno de la Universidad de Barcelona, en el año 1994.

A tenor de las directrices de la Ley de Reforma Universitaria (LRU), el Plan de Estudios de Pedagogía conduce a un título único, con una gran variedad de asignaturas optativas, asegurando diferenciados itinerarios curriculares, siendo sensible a los cambios científicos, técnicos y profesionales.

Tradicionalmente, en los planes de estudios anteriores, se contemplaban actividades prácticas relacionadas con algunas asignaturas, pero el protagonismo que tendrán, a partir de la implantación del nuevo plan de estudios, las prácticas y el Prácticum no tiene

---

<sup>21</sup> B.O.E. de 27 de agosto de 1992.



parangón con el pasado.<sup>22</sup> A nivel de todo el estado, el Consejo de Universidades estableció unas directrices que se concretaron en el acuerdo de revisión de los planes de estudios por parte de la Junta de gobierno de la Universidad de Barcelona (17 de julio de 1997), con objeto de ajustar las diferentes titulaciones.

La revisión propició un amplio debate en el seno del Consejo de estudios de Pedagogía y, más tarde en la Junta de Facultad. Debate que puso sobre la mesa las ventajas e inconvenientes del plan de estudios después de varios cursos de funcionamiento. Los aspectos puntuales de la revisión fueron aprobados por la Junta de Facultad el día 19 de diciembre de 1997.

En última instancia la revisión fue aprobada por el Consejo Social de la Universidad de Barcelona el día 24 de febrero de 2000. Los tres años transcurridos entre una y otra aprobación, puso de manifiesto la lentitud en la toma de decisiones, propiciada por la estructura organizativa y de funcionamiento de nuestra universidad, impidiendo que las mejoras necesarias se produjeran con premura.<sup>23</sup>

La citada revisión del plan de estudios afectará al Prácticum como materia troncal de la licenciatura, especialmente a su estructura.<sup>24</sup>

---

<sup>22</sup> El B.O.E. de 19 de octubre de 1994, recoge la resolución de 27 de julio de 1994, de la Universidad de Barcelona por la que se hace público el plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la citada universidad. Al referenciar las materias troncales se aprecia que los créditos totales se distribuyen parcialmente como teóricos (dos terceras partes) y como prácticos (una tercera parte). Por lo que respecta al Prácticum, se distinguen Prácticum I, Prácticum II y Prácticum III, todos vinculados a todas las áreas relacionadas con las materias troncales del título.

El Prácticum I, constaba de 6 créditos, describiéndose el contenido como “conjunto de prácticas educativas que pongan en contacto al alumno con la realidad escolar”.

El Prácticum II, constaba de 6 créditos, y el Prácticum III de 9 créditos. Ambos coincidentes en la descripción de su contenido, como “Conjunto integrado de prácticas tendentes a proporcionar experiencia directa sobre administración, planificación y dirección de instituciones y sistemas educativos”.

<sup>23</sup> Fundamentales resultan los documentos “Informe Intern d’Avaluació de la Llicenciatura en Pedagogia” (Marzo de 2000) y “Evaluación de las titulaciones de Pedagogía y Psicopedagogía” (Informe del Comité de Evaluación externa) (Junio de 2000). Documentos que analizaremos más adelante dada la relevancia que entrañan para nuestra tesis. (apartado 1.4.)

<sup>24</sup> El B.O.E. de 1 de diciembre de 2000, recoge la resolución de 30 de octubre de 2000, de la Universidad de Barcelona, por la que se hace pública la modificación del plan de estudios conducente al título oficial homologado de Licenciado en Pedagogía de dicha Universidad. Distinguiendo un Prácticum I, con 6 créditos totales, y un Prácticum II, con 18 créditos totales. De ello nos ocuparemos en el siguiente apartado de este capítulo.

En los subapartados siguientes de este capítulo se detallan diferentes aspectos organizativos, cuyo contenido es fruto, fundamentalmente, del trabajo acumulado y desarrollado por los diferentes Equipos de Coordinación del Prácticum de la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

### 1.3.1. El Prácticum en el Plan de Estudios

El Prácticum de la licenciatura de Pedagogía se define como el “conjunto de actividades que tienen por finalidad poner en contacto el estudiante con el mundo del trabajo. Por medio de esta materia el alumnado interrelaciona los conocimientos académicos con la realidad, reflexiona sobre la acción profesional y adquiere habilidades y actitudes indispensables para su inserción laboral”<sup>25</sup>.

Teóricamente el alumnado a través del Prácticum debiera, en un primer momento, conocer las diferentes salidas profesionales y desarrollar ciertas habilidades y destrezas, que facilitarían su posterior inserción laboral; en un segundo momento, experimentarían vivencialmente el mundo de ciertas realidades laborales del pedagogo/a.<sup>26</sup>

Con independencia de que la mayoría de las asignaturas que conforman el Plan de Estudios de Pedagogía constan de una parte de créditos teóricos y de otra de créditos prácticos, y éstos pretenden conectar los contenidos con diversas realidades educativas; el Prácticum pretende poner en contacto todos los contenidos, traducidos en conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, competencias, con una especial realidad: la laboral, el mundo del trabajo entendido como empleo, evidentemente no exento del carácter educativo.<sup>27</sup>

---

<sup>25</sup> Bordas *et al.* (2001: 3).

<sup>26</sup> El supuesto carácter marcadamente “profesional”, vinculado a la deseada inserción laboral, no sólo nos ocupará en algunos momentos de la primera parte de la tesis (teórico-conceptual-descriptiva), sino que centrará en buena medida la investigación desarrollada en la segunda parte de la tesis (empírica), en cualquier caso ya hemos manifestado nuestra apuesta por una concepción complementaria entre teoría/práctica, modelo académico-formativo/modelo profesional.

<sup>27</sup> Actualmente, con independencia de los conflictos y limitaciones para precisar los diferentes ámbitos vinculados a las salidas profesionales del/la pedagogo/a, el espacio laboral susceptible de ser interpretado como “salidas profesionales” es cada vez más amplio, en la medida que como “educativas” podemos considerar muchas de las tareas y actividades a desempeñar en el mercado laboral.

### **1.3.1.1. Características generales del Prácticum**

El Prácticum se caracteriza por ser una materia obligatoria y supuestamente esencial dentro del Plan de Estudios de la licenciatura de Pedagogía. De carácter interdisciplinar, trata de conectar el mundo académico universitario con el mundo del mercado laboral.<sup>28</sup> Constituye una materia troncal a la que se le asignan 24 de los 300 créditos de que consta la licenciatura, ello pudiera interpretarse, desde una perspectiva de relevancia y significatividad, como reflejo de su importancia dentro del Plan de Estudios.<sup>29</sup>

El Prácticum consta de dos asignaturas: Prácticum de Iniciación (Prácticum I) y Prácticum de Implicación (Prácticum II). El primero se desarrolla en el primer ciclo de la licenciatura, a lo largo del segundo semestre, y tiene una carga de 6 créditos. El segundo tiene lugar en el segundo ciclo, a lo largo de los dos últimos semestres (séptimo y octavo) y tiene una carga de 18 créditos.<sup>30</sup>

La vinculación de todas las áreas de conocimiento que participan en la titulación con el Prácticum, le confiere carácter interdisciplinar. De la misma manera que la participación de profesorado adscrito a los diferentes departamentos de la Facultad de Pedagogía, le proporciona carácter interdepartamental.

Corresponde al *Consell d'Estudis de Pedagogía* garantizar los principios básicos relativos a la finalidad, estructura y organización del Prácticum. Decide, antes de iniciarse el curso académico, cómo se ha de distribuir la carga docente, en clave de número de créditos, entre los diferentes departamentos implicados. Para la distribución de los créditos por departamentos, se tiene en cuenta la proporcionalidad de cada departamento en relación a la docencia obligatoria de la titulación.

---

<sup>28</sup> Con frecuencia al hablar del mundo del mercado laboral, se utiliza la expresión “el mundo del trabajo”; trataremos de diferenciar trabajo y empleo, éste se considera trabajo remunerado, en oposición a muchos trabajos lamentablemente no remunerados.

<sup>29</sup> Es difícil encontrar una persona de nuestra comunidad universitaria, especialmente del profesorado, que cuestione la importancia y la necesidad del Prácticum de la licenciatura, sin embargo la experiencia demuestra que tradicionalmente, hasta el curso pasado, ha sufrido el tratamiento y consideración de “asignatura maría”, recibiendo por parte de los departamentos un trato secundario, sobre todo a la hora de configurar los POAs (Planes de Ordenación Académica).

<sup>30</sup> La enorme distancia en el tiempo entre las dos asignaturas del Prácticum, suele ser motivo de comentarios entre los colectivos implicados. Ello provocó que se propusieran, en cursos pasados, actividades dispuestas a modo de puentes en el tiempo (“*Jornades sobre Experiències Professionals dels Llicenciats en Pedagogia*”).

Corresponde a los departamentos, bajo la responsabilidad de sus directores, distribuir el número total de los créditos asignados a cada departamento entre el profesorado adscrito al mismo.<sup>31</sup>

La Coordinación del Prácticum atañe a los departamentos de la Facultad en partes iguales, 12 créditos a cada departamento, distribuidos a su vez entre dos coordinadores/as de cada departamento: Teoría e Historia de la Educación (THE), Didáctica y Organización Educativa (DOE) y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE).

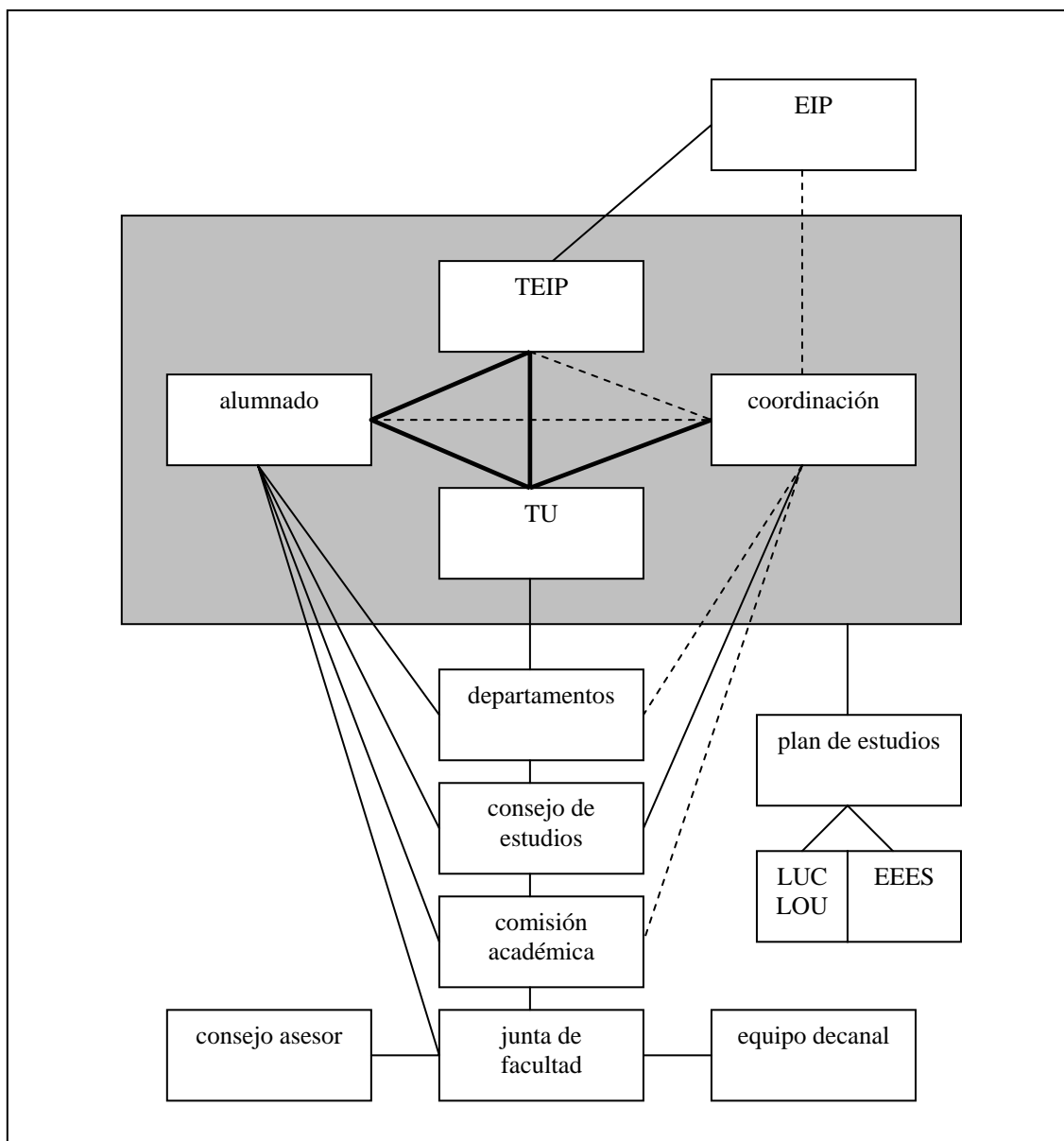
A lo largo de la licenciatura, el Plan de Estudios trata de asegurar la formación de los futuros pedagogos y pedagogas mediante la consecución de un perfil generalista y polivalente, que permita con posterioridad el ejercicio profesional en diferentes ámbitos, directa o indirectamente, relacionados con la educación. Las salidas profesionales<sup>32</sup> son amplias, diversas y cambiantes, condicionadas por unos entornos laborales cada vez más complejos en continua expansión y especialización. Las demandas sociales, en continuo cambio, canalizadas a través del mercado laboral, exigen la preparación de profesionales flexibles y adaptables, capaces de responder a nuevas necesidades y demandas educativas.

Los agentes, las instituciones y los órganos implicados en el prácticum, que acabamos de comentar, se interrelacionan tal como muestra la figura siguiente.

---

<sup>31</sup> Durante el curso 2003-2004 se celebró una sesión de trabajo entre la Coordinación del Prácticum, el Jefe de Estudios de Pedagogía y los Directores de los tres departamentos, con el objeto de tomar decisiones optimizantes de cara al curso 2004-2005 (Anexo 1)

<sup>32</sup> Interesante el trabajo compilatorio-descriptivo desarrollado por Bordas *et al.* (Coord.) (1995). A partir del cual se podría elaborar una taxonomía adecuando las salidas profesionales de la Pedagogía al momento actual.



**Figura 3. Estructura general del Prácticum de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.**

El Prácticum pretende favorecer unos aprendizajes específicos que se concretan básicamente en los aspectos siguientes (Bordas, 2001: 5):

- El conocimiento de las diferentes salidas profesionales de los pedagogos y pedagogas.
- La aplicación y la proyección de los contenidos académicos asumidos en diversas materias en una realidad laboral.

- El desarrollo de habilidades genéricas en la educación, como la utilización de programas informáticos y medios audiovisuales, elaboración de informes, trabajo en equipo, colaboración con profesionales...
- El desarrollo de los procedimientos propios de la intervención profesional.
- La reflexión a partir de la propia práctica en una organización o servicio, sobre las funciones y responsabilidades de la profesión elegida.
- La sugerencia de propuestas de innovación y de investigación en la institución de prácticas.

El Prácticum, en definitiva, trata de mediar entre la teoría y la práctica, entre el mundo académico universitario y el mundo laboral. Se considera que el alumnado al finalizar esta materia ha de:

- Conocer las salidas profesionales del entorno educativo, asociadas a la Pedagogía, con visión de presente y futuro.
- Tener capacidades genéricas válidas para diferentes perfiles profesionales.
- Saber aplicar los conocimientos que se adquieren a lo largo de la licenciatura.
- Ser capaz de reflexionar y actuar, consecuentemente, desde la propia práctica.
- Saber tomar decisiones ante situaciones profesionales concretas.

Estos objetivos, de carácter general, se concretarán en apartados posteriores, en referencia a cada tipo de Prácticum.

### **1.3.1.2. Órganos participantes y funciones específicas**

Nos referiremos a los órganos que aseguran la organización y el funcionamiento del Prácticum, describiendo las funciones específicas de cada uno de ellos.

#### **a) Consejo de Estudios del título de Pedagogía (*Consell d'Estudis de l'ensenyament de Pedagogia*)**

Formado por un profesor, como mínimo, de cada departamento que tenga docencia en el título y, con voz y sin voto, un miembro del personal de administración y servicios,

vinculado a la gestión académica del título, y una representación del alumnado matriculado en la licenciatura de Pedagogía en número igual que la representación del profesorado. Es un órgano colegiado, paritario en cuanto a representación del profesorado y alumnado, cuyas funciones son<sup>33</sup>:

- Velar por la coherencia y la interrelación de las materias de la licenciatura de Pedagogía, en el marco del Plan de Estudios, para que la docencia se adapte al Plan Docente de la asignatura.
- Informar y hacer el seguimiento de los Planes Docentes de las asignaturas de la titulación.
- Informar sobre la modificación de los Planes de Estudios.
- Organizar y supervisar las tutorías académicas del título.
- Organizar anualmente el título y los cursos que correspondan.
- Hacer el seguimiento y control de la docencia.

#### **b) Equipo de coordinación**

Actualmente formado por seis miembros, nombrados por cada uno de los Departamentos de la Facultad de Pedagogía (THE, DOE, MIDE), tiene la responsabilidad de planificar, organizar, coordinar, hacer el seguimiento, evaluar y dinamizar el Prácticum.

Destacaremos las funciones y competencias generales<sup>34</sup>:

- Gestiona y coordina el Prácticum de la titulación.
- Organiza las prácticas según las bases y directrices establecidas por el Consejo de Estudios.
- Organiza el Plan de Prácticas anualmente.
- Valora la adecuación del Prácticum a las necesidades que la sociedad demanda de los profesionales de la Pedagogía.
- Gestiona administrativamente la preparación, funcionamiento y evaluación anual del Prácticum.

---

<sup>33</sup> Artículo 11 del *Reglament de la Facultat de Pedagogia* (<http://www.ub.es/facpd/>)

<sup>34</sup> Las funciones y competencias relacionadas, específicamente, con el Prácticum I y el Prácticum II, las desarrollaremos en apartados siguientes.

- Recoge las sugerencias y se muestra sensible a las demandas de los diversos colectivos implicados con la finalidad de optimizar el funcionamiento.
- Resuelve los conflictos que surgen relacionados con la estructura organizativa.
- Informa anualmente a los Departamentos sobre la carga docente prevista y promueve que la asignación del profesorado sea adecuada al perfil docente.
- Participa y colabora con otros equipos de coordinación de otros Prácticums de la Facultad de Pedagogía.<sup>35</sup>
- Informa al Consejo de Estudios, periódicamente, del funcionamiento del Prácticum.
- Mantiene un horario semanal de atención.
- Publica una Memoria anual y evalúa el funcionamiento del Prácticum.
- Impulsa la innovación y la optimización del Prácticum, mediante recursos y estrategias varias (encuentros, jornadas, congresos...).<sup>36</sup>

---

<sup>35</sup> La Facultad de Pedagogía, además de la licenciatura de Pedagogía cuenta con los títulos homologados de Psicopedagogía (segundo ciclo) y Educación Social (diplomatura), así como los títulos propios de Pedagogía Social y Formación en las Organizaciones (ambas de segundo ciclo). Todos ellos con el Prácticum como asignatura.

<sup>36</sup> Trataremos de referenciar brevemente algunas iniciativas desarrolladas desde la coordinación, durante el curso 2003-2004:

“II Jornada de formació dels tutors d’universitat responsables del practicum d’implicació de l’ensenyament de pedagogia.” (Anexo 2)

“Jornada d’Alumnes del Pràcticum.” (Anexo 3)

“VI Jornada de Formació de Tutors i Tutores d’Empreses i Institucions de pràctiques del Practicum d’Implicació de Pedagogia.” (Anexo 4)

Asistencia al “VII Symposium Internacional sobre el Practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria”. Promovido por la Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria (AIDU) con el soporte de las Universidades de Santiago de Compostela, Vigo y A Coruña. Presentando tres comunicaciones:

“Las nuevas tecnologías aplicadas en el Prácticum de Implicación de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona” (Francesc Martínez, Teresa Vives y Marta Sabariego). (Anexo 5)

“La figura del/a pedagogo/a en la memoria del prácticum: estrategia para la creación de empleo” (Javier Ventura Blanco y Teresa Vives Abril). (Anexo 6)

“La formación inicial del alumnado de Prácticum de la licenciatura en Pedagogía” (Núria Rajadell, Javier Ventura y Mercè Boix). (Anexo 7)

Además de las iniciativas mencionadas, el equipo de coordinación del Prácticum ha participado en tres proyectos para la mejora de la calidad docente en la Universidad:

- El proyecto denominado “*Projecte d’Innovació de l’Ensenyament de Pedagogia*”, subvencionado el año 2002 en la convocatoria de *Projectes d’Innovació i Millora de la Qualitat Docent*, del Vicerrectorado de Ordenación Académica y Docencia de la Universidad de Barcelona (Referencia: 11/V/AD-Do/11/RAJA). (Anexo 8)

- El proyecto denominado “*Pla de millora del Pràcticum d’Implicació de l’Ensenyament de Pedagogia*”, financiado el año 2003 por la División de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, en la convocatoria del Contrato-Programa Académico para la Mejora Docente de la División V con Facultades, ICE y Departamentos. (Anexo 9)

- El proyecto en curso, “*Innovació del Pràcticum d’Implicació de l’Ensenyament de Pedagogia*”, financiado por la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación de la *Generalitat de Catalunya*, en la convocatoria de Ayudas para la financiación de proyectos para la mejora de la calidad docente en las Universidades de Cataluña (Referencia 2003MQD 00148). (Anexo 10)



## **1.3.2. El Prácticum de Iniciación**

El Prácticum I, denominado “Prácticum de Iniciación”, al cual ya hemos hecho referencia anteriormente, es una asignatura obligatoria de 6 créditos que se desarrolla en el primer ciclo de la licenciatura de Pedagogía, en el segundo semestre.

### **1.3.2.1. Objetivos**

El Prácticum de Iniciación tiene cuatro grandes objetivos:

- Facilitar el conocimiento de las salidas profesionales en el ámbito de la Pedagogía, con una visión actual y proyectada al futuro.
- Desarrollar algunas competencias transversales, necesarias para el ejercicio de la profesión.
- Fomentar la reflexión del alumnado sobre si mismo, sobre su formación y su itinerario curricular.
- Trabajar para avanzar, haciéndoles coger confianza en la carrera, dando sentido al Plan de Estudios.

A partir de estos objetivos generales, se establecen unos objetivos específicos:

- Presentar los diversos ámbitos de intervención profesional relacionados con la licenciatura de Pedagogía.
- Identificar las funciones que se demandan al pedagogo y las competencias necesarias para satisfacerlas, desde una perspectiva general y en relación con los diversos ámbitos profesionales.
- Detectar las necesidades de formación específicas para actuar adecuadamente en determinados entornos profesionales.
- Estudiar y valorar los problemas más comunes que se pueden encontrar en el ejercicio de la profesión.
- Conocer las diferentes formas de acceso a los puestos de trabajo.
- Dominar habilidades de comunicación, verbal y no verbal.

- Aplicar habilidades de relación interpersonal.
- Profundizar en el conocimiento de uno mismo.

### **1.3.2.2. Contenidos y metodología**

Los aprendizajes se articulan en torno a tres grandes bloques de contenidos:

1. Competencias transversales para el ejercicio de la profesión de pedagogo/a en cualquier lugar de trabajo: habilidades de comunicación, habilidades de relación interpersonal, conocimiento de uno mismo.
2. Salidas profesionales del pedagogo/a. Características de los diversos ámbitos profesionales. Análisis y reflexión de los perfiles profesionales exigidos en el mundo del trabajo.
3. Diseño del proyecto profesional e itinerario curricular.

Las sesiones de clase combinan diferentes actividades de carácter presencial y semipresencial:

- exposición dialogada sobre la temática del programa
- discusiones de lecturas o comentarios de textos monográficos
- búsqueda de artículos de revistas, diarios, páginas web, consulta de proyectos, becas, y otros recursos de interés en torno a distintos temas
- actividades de exploración profesional:
  - o diseño y realización de entrevistas a profesionales y/o alumnado del Prácticum de Implicación
  - o visitas a centros o instituciones
- realización escrita y exposición oral posterior de trabajos personales y en equipo
- asistencia y participación a conferencias y mesas redondas sobre la temática, organizadas por la coordinación del Prácticum, de las salidas profesionales, etc.
- diseño y configuración del itinerario curricular del alumnado a partir de los diversos perfiles profesionales presentados
- elaboración de productos conjuntos, como: mapas de instituciones y organismos de una zona, barrio, distrito o localidad objeto de trabajo del pedagogo/a, listado con las

direcciones de los diferentes lugares de trabajo que han sido localizados por el grupo...

### **1.3.2.3. Órganos y personas participantes**

Haremos referencia especialmente, al equipo de coordinación y al profesorado encargado de impartir la asignatura:

#### **a) Equipo de coordinación**

Descritas las funciones y competencias generales, aludiremos a las específicas, relacionadas con el Pràcticum de Iniciación:

- Organizar y coordinar el Pràcticum de Iniciación.
- Preparar el programa de la asignatura, conjuntamente con el profesorado.
- Mantener contactos y reuniones periódicas con el profesorado.
- Resolver cualquier problema que surja a lo largo del curso.
- Impulsar la innovación y la optimización del Pràcticum I, mediante acciones específicas<sup>37</sup>.

#### **b) Equipo docente**

Destacar que actualmente está formado por 6 profesores con experiencia y competencia contrastada, los cuales ofrecen serias garantías a la hora de conseguir los objetivos propuestos.

### **1.3.2.4. Desarrollo**

Cada curso académico, antes de finalizar el primer semestre el equipo de coordinación inicia los preparativos del Pràcticum de Iniciación correspondiente<sup>38</sup>. Tras las sesiones de trabajo de coordinación, se reúne al profesorado que imparte la asignatura para preparar

---

<sup>37</sup> “IV Mostra d'Àmbits Professionals de la Pedagogia.” (Anexo 11)

<sup>38</sup> Se puede consultar el Programa del Pràcticum de Iniciación (Ver anexo 12).

conjuntamente el curso<sup>39</sup>. Una vez revisados los objetivos, el calendario, horarios, espacios, y consensuados los contenidos y las actividades a realizar<sup>40</sup>, se distribuye al alumnado en grupos y se asignan a cada profesor (el alumnado matriculado se divide en subgrupos-clase integrados por 30-35 personas como máximo). Cada profesor será el responsable de la formación y evaluación de su grupo de alumnos.

A partir de ese momento el protagonismo pasa a ser del profesorado que imparte la asignatura y del alumnado. Los contenidos se trabajan de manera activa, siendo fundamental la participación e implicación del alumnado en la dinámica de las sesiones-clase.

Los contenidos se desarrollan en 15 sesiones de dos horas. Cada subgrupo dispone de un aula específica y las sesiones se realizan habitualmente los viernes, día señalado en la Guía del Estudiante.

---

<sup>39</sup> En el anexo 13 se puede consultar la convocatoria, los temas a tratar en el orden del día y el acta posterior de la reunión.

<sup>40</sup> Con anterioridad ya hemos mencionado las “*IV Mostra d'Àmbits Professionals de la Pedagogia*” (anexo 11). Durante tres de las quince sesiones del Prácticum I, el equipo de coordinación organiza unas mesas redondas con la participación de pedagogos/as en activo vinculados a los diferentes ámbitos profesionales. En horario de mañana y tarde se dirigen a todo el alumnado con el objetivo de fundamentar y complementar el trabajo de cada grupo-clase.

Temporalización	Equipo de Coordinación	Equipo docente	Alumnado
Diciembre	Preparación del Prácticum de Iniciación		
Enero	Reunión de trabajo: materiales, propuestas, grupos, calendario...	Asistencia. Participación en las decisiones relativas al programa de la asignatura	
Febrero	Preparación de las mesas redondas: <i>“Trobades de professionals dels diferents àmbits »</i>	Inicio del curso Actividad docente	Asistencia y participación en las sesiones de clase
Marzo	Mesa redonda “Ámbito formal” Mesa redonda “Ámbito sociocultural”	Colaboración y participación	Asistencia y participación
Abril	Mesa redonda “Ámbito empresa”	Colaboración y participación	Asistencia y participación
Mayo		Finalizan las clases	Finalizan las clases
Junio		Exámenes y evaluación	Exámenes
Julio	Recepción de notas Cumplimentación de actas	Entrega de notas	
Septiembre	Recepción de notas Cumplimentación de actas	Exámenes y evaluación Entrega de notas	Exámenes

Figura 4. Calendario del Prácticum de Iniciación

### 1.3.2.5. Evaluación

La responsabilidad de evaluar al alumnado la tiene el profesorado, si bien existen algunas consideraciones ampliamente aceptadas: para aprobar la asignatura es necesario que el alumnado asista al 80% de las sesiones y que participe activamente en las actividades que se propongan. Para obtener mejores calificaciones, el alumnado tendrá que realizar algún trabajo profundizando sobre aspectos relacionados con los contenidos de la asignatura. Este trabajo será tutorizado y orientado por el profesor/a correspondiente.

Tras finalizar el curso, el alumnado evalúa la asignatura, el desarrollo y el nivel de aprovechamiento y utilidad de los contenidos tratados.

El profesorado, a instancias del equipo de coordinación, realizará una sesión conjunta de valoración de la asignatura, con el fin de detectar los aspectos positivos y negativos del Prácticum I, y poder introducir mejoras para el curso siguiente.

### **1.3.3. El Prácticum de Implicación**

El Prácticum de Implicación (Prácticum II) es una asignatura obligatoria de la licenciatura de Pedagogía que se realiza en el marco de una institución externa a la Facultad, con el asesoramiento de un tutor por parte de la empresa o institución de prácticas (TEIP) y de un profesor tutor de la Facultad (TU). Tiene una carga de 18 créditos (180 horas presenciales del alumnado en la empresa o institución de prácticas), es de carácter interdepartamental y se lleva a término durante los dos últimos semestres de la carrera (séptimo y octavo).

#### **1.3.3.1. Objetivos**

El Prácticum de Implicación permite al alumnado interrelacionar los conocimientos académicos con la realidad laboral, así como reflexionar sobre la acción profesional del pedagogo y adquirir y desarrollar habilidades, actitudes y competencias que mejoren su empleabilidad e inserción profesional. Tiene por tanto un marcado carácter formativo profesionalizador.

Los objetivos generales del Prácticum de Implicación son los siguientes (Bordas, 2001:15):

- Aplicar los conocimientos que se adquieren a lo largo de la licenciatura.
- Aprender a reflexionar y actuar desde la propia práctica.
- Conocer el contexto laboral.
- Desarrollar las competencias profesionales adecuadas al ejercicio de la profesión.
- Vivenciar la actividad profesional del pedagogo/a en un determinado entorno de trabajo.

A partir de estos objetivos generales surgen otros más específicos, considerados como importantes para el desarrollo profesional.

El alumno, mediante los aprendizajes realizados en esta asignatura, deberá ser capaz de:

- Analizar la realidad educativa dentro de un determinado ámbito de intervención con una actitud abierta y receptiva.
- Conocer progresivamente la dinámica de un centro de trabajo, su organización y su funcionamiento.
- Colaborar con equipos multidisciplinares con los cuales compartirá la intervención educativa, a partir del diálogo y el intercambio.
- Implicarse en proyectos puntuales, con un grado de dificultad progresiva, sabiendo aplicar los conocimientos aprendidos en la Facultad.
- Implicarse en la planificación, ejecución y evaluación de las actividades específicas.
- Analizar técnicas y medios de comunicación profesional.
- Desarrollar habilidades profesionales de relaciones humanas.
- Tomar decisiones en situaciones concretas.
- Actuar con iniciativa y creatividad.
- Comprometerse de manera responsable en el Plan de Prácticas, desde los aspectos más informales, hasta los más formales.
- Desarrollar la iniciativa dentro de su competencia.

La estancia en una organización, permitirá al estudiante, mediante una actitud y disposición de “practicante reflexivo”, valorar dominios y carencias sobre contenidos y competencias necesarios para el cumplimiento correcto del trabajo. También podrá percatarse del grado de adecuación y transferibilidad del bagaje académico, a una situación real laboral. En cualquier caso, tras cursar la asignatura y dada la proximidad a la finalización de la carrera, será inevitable tomar decisiones encaminadas a seguir estudiando y/o tratar de insertarse laboralmente ejerciendo de pedagogo.

### **1.3.3.2. Escenarios del Prácticum de Implicación (ámbitos de intervención)**

Dado que la licenciatura de Pedagogía proporciona una formación generalista, exenta de especialidades, se supone que el alumnado podrá actuar en un amplio espacio de empresas e instituciones desde la perspectiva educativa, lo cual complica y dificulta la tarea de proporcionar una clasificación sencilla de los ámbitos de intervención, que pueda ser interpretada fácilmente por parte del alumnado.

El tema de los ámbitos de intervención sigue abierto y ocupa periódicamente tiempo y energía por parte del equipo de coordinación y del profesorado tutor universitario, y en ocasiones del alumnado. Sin embargo, a pesar de las indefiniciones, solapamientos, incertidumbres, se continúan proponiendo tres ámbitos, susceptibles de condicionar itinerarios académico-profesionales: ámbito formal, ámbito sociocultural y ámbito de empresa.

#### **a) El pedagogo y la pedagoga en el ámbito formal**

##### ***Competencia general***

Profesional de la educación que trabaja en el contexto de la enseñanza reglada, desde la educación infantil hasta la universidad, en tareas de formación, dirección o coordinación, y de soporte a la acción educativa, en general. Se puede ubicar en un centro de cualquier nivel educativo o en centros de soporte.

##### ***Funciones específicas***

- docencia en centros de enseñanza secundaria obligatoria, concretamente en la especialidad de Psicología y Pedagogía, así como en las especialidades de Intervención Sociocomunitaria en el ciclo formativo de grado superior, o bien en los Servicios a la Comunidad en el ciclo formativo de grado medio
- docencia de las materias que le son propias, en las facultades de Formación del Profesorado, en Institutos de Ciencias de la Educación, y en otras instituciones de formación permanente



- identificación de necesidades educativas del sector, de las familias, del aula y del alumnado
- acción tutorial directa con alumnos en general o con las necesidades educativas especiales
- coordinación del plan y acogida de alumnos, padres, profesorado
- implicación en la coordinación de materias transversales: educación para la salud, educación ambiental, educación consumerista, ...
- relaciones externas con los EAPS, con el *Departament de Treball, d'Ensenyament*, con los ayuntamientos
- dirección y gestión de centros (calendario, horario, aulas)
- asesoramiento a equipos docentes
- gestión de recursos humanos
- inspección del sistema educativo
- investigación educativa
- elaboración de materiales didácticos, créditos variables, estrategias y recursos para atender la diversidad, o para evaluar

### ***Lugares de trabajo***

- Centros escolares: jardines de infancia, CEIPs, IES, institutos de bachillerato, escuelas de Formación Profesional, Escuelas de Enseñanza Superior, Universidades...
- Centros paralelos: centros de recursos pedagógicos (CRP), centros de recursos para la educación especial (CREE), centros de recursos especializados para deficiencias auditivas (CREDA), ...

## **b) El pedagogo y la pedagoga en el ámbito sociocultural**

### ***Competencia general***

Profesional de la educación que vela por la optimización de actividades, conductas, dinámicas, problemáticas colectivas e individuales, en ámbitos de educación no formal. Se puede especializar en actividades de tiempo libre ("*lleure*") y animación sociocultural, educación especializada y en educación de personas adultas.

### **Funciones específicas**

- análisis de la realidad y las necesidades en el ámbito socioeducativo
- asistencia a las personas o grupos con necesidades educativas
- diseño de proyectos socioeducativos, de carácter cultural o para atender la marginación tanto a nivel local o comunitario
- dirección y gestión de proyectos, programas, instituciones y recursos humanos
- supervisión del trabajo de los educadores/as sociales
- colaboración con los equipos de atención a la infancia y a la adolescencia (EAIAs)
- evaluación de la calidad de los proyectos socioculturales, de los recursos, materiales e instituciones
- formación de formadores
- asesoramiento a instituciones, administraciones, empresas o colectivos
- investigación en los diferentes campos de la Pedagogía Social
- elaboración de material didáctico
- diseño de programas para la prevención y para la mejor del nivel de calidad de vida (drogas, accidentes, ...)
- mediación en situaciones de conflicto

### **Lugares de trabajo**

- Centros de la administración local y autonómica: departamento de Educación, de Cultura, de Bienestar Social, de Juventud,...
- Centros de cultura: bibliotecas, museos, centros de documentación, campos de aprendizaje, de educación ambiental, centros de formación de personas adultas,...
- Organizaciones sociales: centros abiertos, centros penitenciarios, espacios familiares, centros de protección de menores, equipos de atención a la infancia y adolescencia en riesgo, centros de atención a drogodependencias, centros de refuerzo y asesoramiento (deficiencias físicas, psíquicas...), centros de día, centros de tercera edad, residencias,...
- Instituciones de actividades de tiempo libre ("*lleure*"): *centres d'esplai*, casas de colonias, granjas-escuela, ludotecas, "*casals*" infantiles y juveniles, centros cívicos...

### **c) El pedagogo y la pedagoga en el ámbito de empresa**

#### ***Competencia general***

Profesional de la educación que desarrolla su trabajo en una organización de producción de bienes o de servicios, actuando como empresario o asalariado. Básicamente pretende promover y dar respuesta a las necesidades educativas de la sociedad, ofertando actividades, elaborando materiales o desarrollando procesos formativos.

#### ***Funciones específicas***

- creación de una empresa educativa propia
- realización de estudios de mercado y/o líneas de actuación futuras
- desarrollo de procesos formativos: detección de necesidades de formación puntuales, planificación de la formación, optimización de la formación
- organización de cursos internamente, con otras entidades y para otras entidades
- selección de la oferta externa (formación, personal, materiales...)
- elaboración de materiales didácticos
- relación con otras empresas (de formación, de materiales educativos...)
- elaboración de informes para los superiores
- auditoría interna y externa de calidad en la formación
- selección y contratación (de formadores, de alumnos, de personal laboral, ...)
- formación de formadores, de equipos promotores ...
- dirección de centros de formación ocupacional y/o continua
- asesoramiento (de formadores, de material...)
- evaluación de la calidad (de la formación, de materiales educativos...)
- prevención para mejorar el nivel de calidad de vida (riesgos laborales, higiene en el trabajo...)
- diseño de perfiles profesionales y planes de carrera
- investigación (sobre la formación, recursos educativos...)

### 1.3.3.3. Empresas e Instituciones de Prácticas (EIP)

Son las entidades externas a la Universidad donde el alumnado realizará el Prácticum de Implicación.

#### a) Oferta de plazas y adjudicación

A lo largo del segundo semestre del curso anterior al que se realizará el Prácticum de Implicación se inicia el proceso mediante el cual se configura la oferta de plazas del próximo curso.<sup>41</sup>

A partir de los informes de los tutores de universidad (TU) y de la base de datos del curso precedente, el equipo de coordinación se pone en contacto con las empresas e instituciones que han sido evaluadas positivamente, con objeto de recoger la información necesaria para la oferta de plazas al alumnado (mes de mayo).<sup>42</sup>

Después de la publicación de la oferta de plazas, y de la recepción de las solicitudes del alumnado se produce una primera asignación (mes de junio) y se establece un plazo para realizar cambios en casos excepcionales.

Durante la primera quincena de septiembre el equipo de coordinación del Prácticum revisa el ajuste entre la oferta y las posibles nuevas demandas, y publica el listado definitivo de plazas asignadas al alumnado, así como las designaciones de los tutores de universidad (TU) respectivos (mes de septiembre).

---

<sup>41</sup> Todos los procesos señalados en este apartado relacionados con la organización, gestión, coordinación y seguimiento del Prácticum, responden a un diseño totalmente informatizado, que tras un proceso de implementación progresivo nos permite, en la actualidad, comunicarnos con todos los colectivos y entidades implicados en el Prácticum, y satisfacer cualquier necesidad de información. (Ver anexo 5)

<sup>42</sup> El alumnado puede cursar el Prácticum de Implicación siguiendo una de las dos modalidades posibles: a) acogerse a la *oferta general* de plazas propuestas desde la coordinación y b) proponer una *plaza autoasignada*. Ésta responde a la situación de que algún alumno/a conozca o trabaje en una empresa o institución que considere reúne las condiciones necesarias para la realización del Prácticum. El equipo de coordinación, estudia la solicitud presentada con el fin de asegurar que responda al perfil esperado y garantizar la viabilidad y la adecuación de las actividades a desarrollar a unos niveles de calidad: En caso de una evaluación negativa, se descarta la propuesta de plaza autoasignada y se recupera la modalidad de oferta general.

Seguidamente los TU tendrán que establecer el primer contacto con cada alumno y con cada tutor de las Empresas o Instituciones de prácticas (TEIP), momento que se deberá de aprovechar para concretar el Plan individual de trabajo y formalizar los convenios (finales de septiembre, principios de octubre).

#### **b) Funciones de la Empresa e Institución de Prácticas (EIP)**

- Comunica a la coordinación del Prácticum la oferta de plazas.
- Cumplimenta por triplicado y firma el “Convenio de prácticas curriculares en Empresas e Instituciones” y el “Convenio de prácticas curriculares para el alumnado”.
- Nombra e informa a los tutores (TEIP) y les proporciona medios para ejecutar el Plan de prácticas de los alumnos consensuado con el tutor de la Universidad (TU).
- Supervisa la formación del alumnado que está a cargo de la EIP.
- Certifica la realización de las prácticas del alumnado.
- Mantiene contacto con el equipo de coordinación del Prácticum.
- Evalúa anualmente el proceso de las prácticas.

#### **1.3.3.4. Colectivos y personas participantes: protagonistas de la planificación, organización y desarrollo**

Nos referiremos al equipo de coordinación, a los tutores de universidad, a los tutores de empresa e instituciones de prácticas y al alumnado.

##### **a) Equipo de coordinación**

A lo largo de la descripción que estamos haciendo del Prácticum de Implicación en estos apartados, se ponen de manifiesto todas las actividades que se desprenden de sus funciones y competencias.

Destacaremos, al margen de las ya anteriormente señaladas como generales, algunas funciones y competencias específicas relacionadas con el Prácticum que nos ocupa:

- Buscar, seleccionar y establecer contactos con empresas e instituciones de prácticas, asegurando su idoneidad y calidad.
- Preparar la firma de los convenios con las entidades colaboradoras.
- Fomentar y mantener contactos y reuniones con los responsables de las entidades colaboradoras.
- Informar sobre el Plan del Prácticum al alumnado.
- Establecer los procedimientos y criterios para la selección y asignación de plazas de prácticas al alumnado.
- Velar por la adecuación del perfil académico del alumnado en la asignación de las plazas de Prácticum.
- Informar al profesorado, tutor de universidad, del alumnado y de las características de las entidades que les han sido asignados.
- Coordinar a todos los colectivos participantes.
- Asignar los estudiantes a los tutores de universidad, en función de su carga docente en el Prácticum II y de su especialización.
- Potenciar y dar directrices para la elaboración de los planes individuales de trabajo del alumnado.
- Mantener contacto y colaboración con los otros equipos de coordinación de la Facultad de Pedagogía.
- Promover jornadas y sesiones informativas y de trabajo con todos los colectivos implicados.
- Impulsar la innovación y la optimización del Prácticum, mediante el estudio, la investigación, y la participación en foros especializados (jornadas, congresos, etc.).

### ***Funciones en relación a las Empresas e Instituciones de Prácticas (EIP)***

- Solicita y proporciona información sobre la organización y el funcionamiento del Prácticum.
- Valora la oferta de las EIP, profundizando en su conocimiento y posibilidades.
- Contacta y visita las EIP que han mostrado interés por participar en el Prácticum.
- Procura un equilibrio entre estabilidad y flexibilidad en la oferta.
- Facilita la formación de grupos de trabajo entre las EIP y la Facultad de Pedagogía.

- Tramita a los órganos de gobierno de la Facultad sus necesidades e intereses en relación al Prácticum.
- Organiza encuentros anuales y reuniones de intercambio de información y trabajo.
- Gestiona los Convenios y el proceso de firma en cada EIP.

#### ***Funciones en relación al alumnado***

- Ofrece plazas de Prácticum en EIP adecuadas a la titulación.
- Da directrices en relación a la propuesta de plazas autoasignadas .
- Controla la adscripción del alumnado y la distribución de las plazas.
- Organiza y gestiona las solicitudes de los alumnos.
- Vela por la adecuación de los alumnos a las plazas solicitadas.
- Tramita las convalidaciones propuestas por los alumnos al órgano correspondiente.
- Asigna los tutores de universidad (TU).
- Ofrece espacios de información, reflexión y análisis del Prácticum, en clave de reuniones, encuentros y jornadas.
- Cumplimenta las actas de evaluación, con la información procedente de los TU.

#### ***Funciones en relación al tutor de empresa o institución de prácticas (TEIP)***

- Proporciona información general sobre el Plan de Prácticas y, en concreto, sobre las funciones y competencias asignadas.
- Promueve jornadas y sesiones de trabajo.
- Informa sobre la adscripción del alumnado y TU.
- Recibe sugerencias y demandas.
- Tramita los correspondientes “certificados anuales”.

#### ***Funciones en relación al tutor de universidad (TU)***

- Asigna las EIP en función de la experiencia y los perfiles profesionales.
- Da información de la asignación del alumnado y de las EIP.
- Proporciona información sobre el proceso de adscripción, acogida y seguimiento del alumnado.

- Facilita criterios para tutorizar y evaluar al alumnado.
- Ofrece modelos de “informes” y “certificados”.
- Entrega los convenios de prácticas para cumplimentar por las EIP.
- Convoca reuniones informativas y de coordinación.
- Ofrece soporte y orientación individual.
- Promueve y coordina sesiones de trabajo y jornadas de formación.
- Solicita información y valoración de las EIP.
- Retorna información sobre el desarrollo del curso a través de la Memoria Anual.

### **b) Tutor/a de universidad (TU)**

Los/as tutores/as de universidad (TU), son profesores/as de los tres departamentos de la Facultad (MIDE, THE y DOE), con formación y experiencia, que constituyen el “equipo docente del prácticum de implicación”.

La asignación, por parte del equipo de coordinación, de las empresas e instituciones de prácticas relacionadas con el alumnado a tutorizar, se realiza teniendo en cuenta el perfil y experiencia profesionales. El número de alumnos asignados depende del número de créditos de carga docente destinados a la asignatura, tres o cuatro alumnos por crédito. Se pueden introducir ajustes en función de la concentración o dispersión del alumnado en las EIP, así como en función del número total de EIP y de su localización.

El conjunto de actividades que los TU realizan de acuerdo con el Plan Anual del Prácticum y en el marco de su dedicación docente, constituye el *Plan docente del tutor o tutora de universidad*. Éste deberá incluir: objetivos, calendario y horarios, y actividades previstas a realizar.

### ***Funciones en relación al alumnado***

El tutor de universidad tiene encomendadas las siguientes funciones respecto al alumno que ha de tutorizar:



- Contactar con el alumnado y definir los aspectos esenciales en relación al Plan docente.
- Contactar con el tutor/a de la EIP y preparar la incorporación del alumno/a.
- Asistir a la incorporación de los alumnos en las EIP.
- Acordar, conjuntamente con el tutor de la EIP, un *Plan individual de trabajo del alumno*, según su nivel de conocimientos, experiencias e itinerario curricular<sup>43</sup>.
- Facilitar al alumno orientación y guía, y procurarle los materiales que considere convenientes.
- Coordinarse con el TEIP.
- Realizar tutorías individuales a lo largo del curso.
- Programar seminarios conjuntos con el alumnado.
- Fijar criterios de evaluación y comunicarlos al alumnado.
- Realizar la evaluación final.

### ***Funciones en relación a los TEIP y las EIP***

El tutor de universidad tiene encomendadas las siguientes funciones respecto al TEIP y a las propias EIP:

- Coparticipar con el TEIP y con el alumno en la propuesta del *Plan individual de trabajo del alumno*.
- Ofrecer cooperación a los TEIP y a las EIP.
- Mantener contactos periódicos con los TEIP para asegurar un correcto seguimiento y autorización del Prácticum de Implicación.

### ***Funciones en relación al equipo de coordinación del Prácticum***

El tutor de universidad tiene encomendadas las siguientes funciones respecto al equipo de coordinación del Prácticum:

- Formar parte del equipo docente del Prácticum de Implicación.

---

<sup>43</sup> El *Plan individual de trabajo del alumno*, se irá concretando en diversas fases. En cualquier caso el TU es el último responsable.

- Asistir a las sesiones informativas que se lleven a término.
- Participar en las sesiones de formación (seminarios, jornadas, etc.) que se organicen.
- Complimentar la documentación que se les solicite.
- Evaluar anualmente el funcionamiento de las EIP.
- Colaborar en la provisión de nuevas plazas.
- Evaluar el Plan anual del Prácticum.

### **c) Tutor/a de empresas o instituciones de prácticas (TEIP)**

Los TEIP<sup>44</sup> son propuestos por los responsables, por los directivos de las EIP, para planificar y tutorizar las prácticas del alumnado. Dándole acogida, información inicial e implicándole progresivamente en la cultura de la EIP. Asesora, guía, acompaña, y hace el seguimiento del Prácticum, conjuntamente con el TU.

#### ***Funciones en relación al alumnado***

El TEIP tiene encomendadas las siguientes funciones respecto al alumno que ha de tutorizar:

- Coparticipar con el TU y con el alumno en la elaboración inicial del Plan individual de trabajo.
- Atenderle personal y profesionalmente, cuidando de su bienestar.
- Facilitar la relación con el resto del personal de la EIP y fomentar la integración.
- Ayudarle a familiarizarse en las tareas pedagógicas propias del lugar de trabajo.
- Hacer un seguimiento de los aprendizajes y mantener reuniones periódicas.

---

<sup>44</sup> Debiera ser una persona caracterizada por su capacidad de mantener relaciones interpersonales recíprocas y ricas que favoreciera un clima de colaboración. Profesionales expertos, personas que a lo largo de su trayectoria han desarrollado un saber inteligente, adaptativo, personal; profesionales que “*poseen mayor conocimiento y lo emplean de forma eficaz para resolver problemas con los principiantes. La segunda diferencia tiene que ver con la eficacia en la resolución de problemas. Los expertos hacen más en menos tiempo que los principiantes. La tercera diferencia tiene que ver con la intuición. Es más probable que los expertos lleguen a las soluciones más apropiadas*” (Stenberg y Horvarth, 1995: 10). El TEIP (como profesional experto), no sólo será fuente de conocimiento práctico, que contribuirá a mejorar la formación de los practicantes, intentando mediar entre el aprendizaje universitario y la actividad profesional, sino que además su conocimiento práctico, no exento de conocimientos teóricos, le permitirá afrontar los problemas con actitud reflexiva, siendo sensible a las demandas y creativo en las soluciones que aportan (Berliner, 1992).

- Orientar al alumno a conseguir, según sus capacidades, el máximo desarrollo formativo.
- Mantener contactos con el TU, informándole de los aspectos más significativos (avances, carencias, logros...).
- Redactar un informe que recoja la evaluación continua de carácter formativo, realizada a lo largo del Prácticum.
- Realizar conjuntamente con el TU la evaluación final del alumno.
- Certificar las prácticas del alumno, donde conste la duración, dedicación, actividades realizadas, proyectos desarrollados y/o participados, grado de satisfacción conseguido, así como el nivel de profesionalización adquirido.

### ***Funciones en relación al TU***

El tutor de la empresa o institución de prácticas tiene encomendadas las siguientes funciones respecto al tutor de la universidad:

- Coparticipar con él y el alumno en el diseño de la propuesta del Plan individual de trabajo del alumno.
- Mantener contactos periódicos para asegurar una correcta tutorización compartida formativa y profesional.
- Realizar conjuntamente la evaluación final del alumno.

### ***Funciones en relación al equipo de coordinación del Prácticum***

El tutor de la empresa o institución de prácticas tiene encomendadas las funciones siguientes respecto al equipo de coordinación del Prácticum:

- Asistir a las reuniones informativas a las que se le convoque.
- Cumplimentar la documentación que se le solicite.
- Evaluar anualmente el funcionamiento del Prácticum en relación a los diversos aspectos en los que ha intervenido.

#### **d) El alumnado**

Constituye el núcleo, el centro de interés, donde convergen todas las personas implicadas en el Prácticum de Implicación. De sus actitudes y aptitudes dependerán en buena medida las relaciones que se generen con el TU y el TEIP, y harán que la experiencia del Prácticum pueda ser positiva y permita activar las competencias adquiridas a lo largo de la carrera y adquirir otras nuevas, complementando la formación universitaria y la capacitación profesional en un espacio laboral real. Desde la institución universitaria, se tiene la confianza de que el alumno sepa dar respuesta con responsabilidad y compromiso a las exigencias que comporta el Prácticum II.

#### ***Acceso al Prácticum de Implicación***

Es requisito indispensable para matricularse en esta asignatura que el alumnado haya superado 150 créditos como mínimo de la titulación de Pedagogía, ya que se considera que está en disposición, en este último periodo de su trayectoria académica, de unas competencias que le permitirán desarrollar adecuadamente unas prácticas complementarias a su formación, con un marcado carácter profesionalizador.

#### ***Proceso de información, selección y asignación de plazas***

El equipo de coordinación del Prácticum organiza una primera reunión informativa sobre el Prácticum de Implicación<sup>45</sup>, programada el mes de mayo del curso académico anterior al inicio del Prácticum II, destinada a todo el alumnado que se matriculará en el curso siguiente. En la reunión se presenta la organización general del Prácticum, los diversos ámbitos donde poder realizar las prácticas, los tipos de centros, las modalidades de convenios existentes con las entidades y también las funciones que realizan los diversos colectivos implicados. En esta reunión se entrega a los alumnos un impreso de solicitud general de plazas<sup>46</sup> que deberá cumplimentar ineludiblemente. También se entregan a

---

<sup>45</sup> Primera reunión informativa al alumnado (Anexo 14).

<sup>46</sup> Impreso de solicitud general de plazas (Anexo 15).

aquellos estudiantes que escojan la modalidad de plaza autoasignada, el impreso correspondiente<sup>47</sup> que habrán de presentar además del impreso de solicitud general.

Pasadas dos o tres semanas, tras la celebración de la primera reunión informativa, tiempo en el que los alumnos han podido valorar y decidir el ámbito y el tipo de empresa o institución donde hacer las prácticas, se publica la oferta definitiva de plazas a las cuales poder optar. Esta publicación consiste en una descripción breve de cada entidad, así como las tareas a realizar, el calendario y el horario.<sup>48</sup>

En el impreso de solicitud general de plazas, el alumnado selecciona por orden de prioridad tres instituciones de prácticas, de acuerdo a sus intereses formativos y disponibilidad temporal. Lo ha de dirigir al equipo de coordinación del Prácticum en un tiempo y lugar preestablecidos. El impreso también recoge datos sobre las asignaturas optativas cursadas, las previstas por cursar, así como las actividades y experiencias relacionadas con las plazas solicitadas.<sup>49</sup>

A lo largo del proceso de selección y toma de decisiones por parte del alumnado, el equipo de coordinación ofrece al alumnado atención y orientación personal en horarios establecidos.

El equipo de coordinación es el responsable de la asignación de las plazas de prácticas, a partir de los siguientes criterios:

- Máxima atención al orden de prioridades establecido por el alumnado. Asignación automática de los centros y plazas de primera opción para los que no haya coincidencia en las solicitudes, siempre que se reúnan los requisitos mínimos.

---

<sup>47</sup> Impreso de solicitud de plaza autoasignada (Anexo 16).

<sup>48</sup> La oferta definitiva de plazas (oferta general), se hace pública en papel en espacios destinados a la información del Prácticum de Pedagogía y a través de la web de la Facultad de Pedagogía ([www.ub.es/facpd/](http://www.ub.es/facpd/)).

<sup>49</sup> En el curso 2003-2004, al alumnado ha podido solicitar las plazas a través de la página web, anteriormente mencionada.

- Se valora que el alumnado tenga una formación adecuada para asumir las tareas especificadas por la empresa, propias del ámbito escogido, a través de las optativas cursadas, expresadas en la solicitud, así como otro tipo de formación y experiencia a tener en cuenta.
- Adecuación del calendario y horario del alumnado a las demandas de las entidades.

En la segunda quincena de septiembre, al inicio del curso académico, una vez realizada la adjudicación definitiva de las plazas de prácticas al alumnado, se procede a la asignación de los tutores de universidad (TU) a cada uno de los alumnos matriculados, y se informa a través de diversos canales (tablón de anuncios y página web de la Facultad).

### ***El Plan individual de trabajo del alumno***

El alumnado ha de realizar una serie de actividades, de intervenciones en la EIP donde desarrolla las prácticas, que constituyen el denominado *Plan de trabajo individual del alumno*.

Una vez el alumno ha contactado con el TU designado, éste asegurará el primer encuentro con el TEIP con el objeto de conocerse y concretar el plan individual de trabajo “a tres bandas”. Las tareas que puede desempeñar el alumnado en la empresa o institución irán variando, evolucionando a lo largo de su estancia, siendo fundamental que puedan observar y analizar las actividades pedagógicas que fomentan el desarrollo de habilidades y competencias profesionales, de tal manera que permitan la puesta en acción de sus aptitudes personales interactuando con el medio, ante los retos del quehacer diario.

A lo largo del periodo de prácticas, el alumnado va elaborando el contenido de un informe obligatorio para la evaluación del Prácticum en forma de *Memoria*<sup>50</sup> o *Portafolios*<sup>51</sup> que se realiza con el asesoramiento del TU.

---

<sup>50</sup> La memoria debe recoger las vivencias, experiencias, reflexiones, análisis, propuestas, valoraciones, del alumno, acumuladas a lo largo de la realización del Prácticum. Desde la coordinación se facilitan diferentes modelos-estructuras de Memoria, para facilitar la orientación de los TU, si bien deben entenderse exclusivamente como referencias abiertas, flexibles, nunca como modelos acabados, cerrados (Anexo 17)

<sup>51</sup> El portafolios, paulatinamente va sustituyendo a la memoria de prácticas. Consiste en una carpeta en la que van recogiendo materiales en los que, de modo significativo y estructurado, expresan los estudiantes su

El profesor tutor de universidad (TU), conjuntamente con el tutor de la entidad (TEIP), realiza el seguimiento del Plan individual de trabajo de los alumnos, manteniendo un horario de tutorías con periodicidad a lo largo del curso, y programando seminarios puntuales para los alumnos en la Facultad, al mismo tiempo que realiza visitas periódicas a las empresas e instituciones de prácticas (EIP).

---

“historia” de aprender reflexivamente (Rodríguez Marcos, 1998). Johnson (1999: 37), afirma que “aunque los propósitos de los portafolios pueden variar, tienen como meta común promover conexiones entre enseñanza, reflexión y evaluación”. Su elaboración se configura a partir de unos materiales base que se entregan impresos a los estudiantes al inicio del Prácticum (Rodríguez Marcos, 2002).

Temporalización	Equipo de Coordinación	Tutores de Universidad (TU)	Alumnado	Tutores de empresa e instituciones de prácticas (TEIP) y EIPs
Febrero	Preparación curso siguiente Comunicación a las EIP (procedimientos oferta de plazas)			Las EIP reciben la comunicación
Marzo	Activación de la red (repcionar oferta de plazas)			Las EIP comunican sus ofertas a través de la red
Abril	Límite recepción oferta de plazas			Las EIP concluyen sus solicitudes
Mayo	Sesión informativa general al alumnado Recepción plazas autoasignadas Publicación oferta general de plazas		Asistencia a la sesión informativa Oferta de plazas autoasignadas Toma de decisiones (plazas, ámbitos)	Las EIP comunican las plazas autoasignadas ofertadas
Junio	Recepción de solicitudes Atención de consultas Publicación provisional de plazas asignadas		Solicitud de plazas Resolución de dudas y problemas	
Septiembre	Atención de consultas Reunión con los TU (presentación del curso) Publicación definitiva de plazas asignadas Resolución de incidencias (a lo largo de todo el curso)	Asistencia a la reunión (asignación alumnado y EIPs, recogida de materiales: fichas, convenios, etc.) Contacto con el alumnado Reunión con el alumno y el TEIP (plan individual de trabajo)	Resolución de dudas y problemas Información de EIP y TU asignados Contacto con el TU Reunión con el TU y el TEIP (plan individual de trabajo)	Contacto con el TU Reunión con el TU y el alumno (plan individual de trabajo)
Octubre	Recepción de convenios	Tutorización a lo largo del curso ( tutorías, visitas, reuniones...) Tramitación de convenios	Inicio prácticas Firma de convenio	Tutorización a lo largo del curso Firma de convenio
Noviembre	Comunicación con las EIP que no tienen asignación de alumnado			Las EIP que no tienen alumnado reciben comunicación
Diciembre	Reunión de seguimiento con los TU	Asistencia, análisis de la situación, del proceso		
Febrero	Sesión formativa con los TU "II Jornada de formació de TU"	Asistencia, participación activa		
Marzo	Reuniones con responsables académicos			
Mayo	Reunión de planificación con los TU (memoria curso anterior, fichas evaluación, etc.)	Asistencia y participación activa		
Junio	Encuentro de TEIPs (V Trobada de TEIPs). Recepción de fichas de evaluación Jornada de alumnado Fecha oficial de examen	Asistencia al encuentro Evaluación alumnado y Prácticum	Asistencia a la Jornada (evaluación del Prácticum) Entrega de memoria o portafolios	Asistencia al encuentro y participación activa (evaluación del Prácticum) Informe evaluador
Julio	Recepción de notas Cumplimentación de actas	Entrega de notas		
Septiembre	Recepción de notas Cumplimentación de actas	Evaluación Entrega de notas	Entrega de memoria o portafolios	

Figura 5. Calendario del Prácticum de Implicación



### ***Funciones en relación al equipo de coordinación***

- Asistir a las reuniones informativas propuestas.
- Participar en la selección de la plaza de prácticas.
- Colaborar en la valoración del periodo de prácticas.

### ***Funciones en relación al TEIP***

- Mantener una actitud de respeto y colaboración hacia la EIP, su personal, y el TEIP.
- Desarrollar el Plan individual de trabajo acordado y actuar siguiendo sus indicaciones y orientaciones.

### ***Funciones en relación al TU***

- Colaborar en el diseño y desarrollo del Plan individual de trabajo.
- Mantener contactos periódicos a lo largo de las prácticas a fin de cumplir con el Plan acordado.
- Informar de los cambios que se produzcan en el Plan individual de trabajo, y de cualquier incidencia.
- Entregar un Informe-Memoria sobre el Prácticum realizado.

## **1.3.3.5. La evaluación del Prácticum de Implicación**

La evaluación del Prácticum de Implicación supone hacer referencia tanto a la evaluación del alumnado practicante, como de la evaluación de la propia asignatura.

### **a) Evaluación del alumno**

La evaluación final del alumnado es el resultado de la valoración que realizan los TEIP, los TU y el mismo alumnado, del trabajo realizado durante el periodo de prácticas. Desde una perspectiva evaluatoria continua, formativa, compartida, se valora todo el proceso.

Atención especial deberá proporcionarse al Plan individual de trabajo del alumno establecido, así como a los objetivos previstos. Además se considerarán los siguientes aspectos:

- La responsabilidad, el nivel de compromiso y el grado de integración a lo largo del proceso de prácticas.
- La dedicación y participación en la organización y seguimiento del propio proceso a través de las tutorías individuales y colectivas, así como el cumplimiento de los compromisos organizativos de dicho proceso.
- El nivel de análisis y reflexión sobre las competencias y habilidades adquiridas, y la capacidad de relacionarlo con el bagaje personal.
- La capacidad de transferir a otros espacios laborales las competencias y habilidades conseguidas.
- La calidad de la memoria<sup>52</sup>.

Superar el Prácticum requiere del alumnado la consecución de los compromisos previamente establecidos. En última instancia, en la evaluación final del alumnado, intervienen:

- La valoración del tutor de la empresa o institución de prácticas (TEIP), mediante un Informe<sup>53</sup> que pone de relieve los aspectos que mejor definen el aprendizaje asumido por el alumno.
- La valoración del tutor de universidad (TU), a partir del seguimiento individual y/o colectivo del alumnado asignado, y de la Memoria o Portafolio.
- La autoevaluación del alumno sobre lo aprendido, y el trabajo realizado durante el periodo de prácticas.

Paralelamente, el alumnado tiene derecho a que el tutor (TEIP), en nombre de la empresa o institución de prácticas, le entregue un *Certificado de prácticas*, donde constan las

---

<sup>52</sup> Al margen de los comentarios realizados sobre la memoria, entendemos que ésta puede ser una estrategia interesante para la creación del propio empleo, para la inserción laboral del alumnado (Ventura, 2003b).

<sup>53</sup> Desde la coordinación se facilitan, si es necesario, modelos relacionados con la estructura del Informe (Anexo 18)

actividades realizadas, calendario y horario empleado, así como el nivel de profesionalización logrado.

### **b) Evaluación de la asignatura**

Antes de la finalización del curso (mes de mayo), desde la coordinación se preparan los diferentes cuestionarios de evaluación<sup>54</sup> dirigidos a todos los colectivos implicados:

- Al alumnado. Éstos deberán valorar a sus TU, a su TEIP, a la EIP y al equipo de coordinación.
- A los tutores de prácticas (TEIP). Debiendo valorar al TU, a la EIP y la coordinación del Prácticum.
- A los tutores de universidad (TU). Debiendo valorar al TEIP, a la EIP y al equipo de coordinación.

Analizadas las valoraciones de las fichas de evaluación, se redacta un informe que formará parte de la Memoria anual del Prácticum<sup>55</sup>. Independientemente, las valoraciones de los diferentes colectivos, nos proporcionan información valiosa para introducir modificaciones oportunas, con objeto de mejorar, de optimizar el modelo del Prácticum de Pedagogía.

### **1.3.4. Estrategias para la mejora del Prácticum**

Ante la pregunta ¿qué podemos hacer para mejorar nuestro prácticum?,<sup>56</sup> Zabalza (1998: 35-36), concluye que puede funcionar mejor:

- si está vinculado a procesos de innovación en los centros de trabajo,
- si están previamente identificados y consensuados los contenidos y las competencias a desarrollar durante las prácticas (el propósito formativo del prácticum), así como la

---

<sup>54</sup> Cuestionarios de evaluación curso 2003-2004 (Anexo 19). Destacar que los cuestionarios de este curso han sido revisados y modificados, desde la perspectiva de una optimización y adecuación al estado actual del proyecto.

<sup>55</sup> Desde el curso 2001-2002, el equipo de coordinación, tras la finalización del curso académico, elabora una Memoria anual del Prácticum, recogiendo la información más significativa y relevante de las dos asignaturas vinculadas al Prácticum de Pedagogía (Prácticum de Iniciación y Prácticum de Implicación). La memoria se hace llegar a la comunidad universitaria, a través de la web de la Facultad (Anexo 20).

<sup>56</sup> Ver el Capítulo de Conclusiones de la Tesis.

parte que toca a cada institución en ese proceso (qué le toca hacer al centro de formación y qué le toca hacer al centro de trabajo),<sup>57</sup>

- si en los centros de trabajo hay personas encargadas de la formación y con competencias para desarrollarla. Es decir, si el centro de trabajo posee tutores preparados para atender a los aprendices,
- si están reforzadas las estructuras de coordinación y existen sistemas de supervisión,
- si se han creado estructuras nuevas encargadas del mantenimiento y mejora del prácticum en su conjunto.

En líneas generales, sobre todo en los aspectos organizativos y de gestión estamos de acuerdo con la propuesta. En cualquier caso, también es fundamental tener en cuenta ciertas circunstancias que pueden poner en peligro el Prácticum; Ryan, Toothey y Hughes (1996), plantean algunas evidencias negativas que se producen en el momento en que el Prácticum no se desarrolla en las condiciones adecuadas:

- La falta de éxito en la integración de teoría y práctica.
- La dificultad para organizar experiencias que resulten apropiadas para los practicantes.
- El focalizar el Prácticum en una reducida serie de habilidades técnicas a expensas de una comprensión más amplia de los sistemas y de las organizaciones.
- Una pobre o desigual supervisión, con frecuencia como consecuencia de la falta de preparación de los supervisores.<sup>58</sup>
- Experiencias prácticas que pueden echar al traste parte del sentido que se intenta dar al programa educativo en el que se incluyen.
- Explotación de los estudiantes como mano de obra barata.<sup>59</sup>

---

<sup>57</sup> Se puede comprobar que el profesor Zabalza, separa la universidad como centro formativo de la institución de prácticas como centro de trabajo, diferenciando el modelo formativo del profesional, anteriormente mencionados, lo cual provoca nuestra discrepancia.

<sup>58</sup> En muchos Prácticums universitarios se mantiene la figura del supervisor/a (docente universitario relacionado con el Prácticum), en nuestro caso, actualmente, hablamos del TU (tutor/a de universidad).

<sup>59</sup> Nos reafirmamos en la evaluación de las EIP, al finalizar el curso, con objeto de desechar aquellas que no cumplan los requisitos mínimos exigibles. Por supuesto, es intolerable que se produzcan situaciones de explotación del alumnado por parte de las EIP.

Si bien las consideraciones parten de otros contextos, resultan muy interesantes y transferibles a nuestra realidad. Posibilitando el intercambio de ideas e iniciativas entre personas e instituciones relacionadas con los diferentes prácticum.

Interesantes resultan las consideraciones que realizó Zeichner (1990) en relación a ciertas limitaciones que pueden influir de manera decisiva en el Prácticum. Constituyen todas ellas la constatación de que ciertas situaciones se reproducen, que las realidades son comparables, transferibles y las deberemos superar. Las limitaciones a evitar serían:

- Un Prácticum no estructurado, no organizado, como proceso formativo.
- La ausencia de un Plan del Prácticum, de carácter curricular, explícito.
- La frecuente desconexión entre la formación teórica y la realidad práctica.
- La falta de preparación de los profesionales implicados (Equipo de coordinación, TU y TEIP).
- La baja consideración (status) del Prácticum a nivel institucional, lo que condicionará pobres recursos y elevada carga docente para el profesorado implicado.
- La baja prioridad dada al Prácticum.
- Las discrepancias entre cuál debe ser el papel del pedagogo (perfiles, competencias...).

Para finalizar este apartado, haremos referencia a un trabajo de Wilson (1996), sobre prácticas de campo, cuyas consideraciones generales finales y conclusiones prácticas, pueden ser de gran utilidad.

Las condiciones generales pueden ser aplicables a cualquier Prácticum:

- 1) El sentimiento de autoeficacia de los estudiantes para profesores se incrementa con las prácticas de campo que están *claramente definidas y lógicamente secuenciadas* (siguiendo un patrón progresivo de incorporación a las actividades) y que se han *planificado y practicado* antes de su realización.

- 2) Las prácticas de campo que permiten a los estudiantes *participar en pequeños grupos de trabajo* (de 2 ó 3 personas) resultaron los más beneficiosos para el desarrollo profesional de los estudiantes de profesorado.

Las consideraciones generales se complementan y concretan en 9 conclusiones en las que la investigadora citada sintetiza el estudio realizado:

- a) Quienes planifican los programas formativos deben mantener las experiencias de campo puesto que consiguen la obtención de los objetivos de esa parte del programa y son percibidos como valiosos para el desarrollo profesional.
- b) Las prácticas de campo deben ofrecer a los estudiantes actividades prácticas y presentarles materiales de enseñanza que integren los diversos contenidos de su especialidad.
- c) Las prácticas de campo deben incluir discusiones y actividades en el trabajo académico (en los cursos de universidad) en los que analicen la cantidad y uso de los materiales didácticos usados en las clases escolares.
- d) Las prácticas deben incluir propósitos y objetivos claramente articulados y proporcionar también oportunidades para hacer un seguimiento y reflexión de las mismas.
- e) Observaciones y estudios de casos, bien administrados y desarrollados resultan experiencias valiosas y los formadores de profesores deben proporcionárselas a sus estudiantes dentro del currículum.
- f) Si se pretende que la participación en actividades de campo resulte óptima deben proporcionarse claras y concisas orientaciones durante el desarrollo de los cursos.
- g) La introducción del periodo de prácticas debe hacerse gradualmente. De la misma manera, análisis reflexivos deben seguir a las prácticas de forma que se desarrolle de forma más plena el sentido de la autocompetencia.
- h) Si se pretende desarrollar algunas conductas de enseñanza a través de las prácticas, esas conductas deben estar bien fundamentadas desde el punto de vista teórico y deben ser experimentadas y practicadas antes de entrar en los escenarios reales.
- i) Quienes desarrollan los programas deben distribuir a los estudiantes en grupos cooperativos que estén acostumbrados a trabajar juntos y sólo después pueden incorporarse como tales a las prácticas.

Se pone de manifiesto la importancia del Prácticum con relación a la definición de los perfiles profesionales,<sup>60</sup> a la necesaria integración en la estructura de la carrera, al adecuado desarrollo curricular y a la intervención activa del profesorado universitario en todo el proceso (planificación, desarrollo y evaluación).

---

<sup>60</sup> Ver el apartado 2.5.1.1. del Capítulo 2.

## **1.4. Evaluación de la licenciatura en Pedagogía desde la perspectiva del Prácticum**

En este apartado desarrollamos los aspectos más destacados, relacionados con el Prácticum de la licenciatura de Pedagogía, la empleabilidad y la inserción laboral de nuestros egresados, incluidos en los Informes de Evaluación interno y externo, propiciados por la revisión, en el año 2000, del actual Plan de Estudios. También se incluyen unas breves conclusiones preliminares sobre los mencionados Informes.

### **1.4.1. “Informe Intern d’Avaluació de la Llicenciatura en Pedagogia” (març de 2000)<sup>61</sup>**

El 24 de marzo de 2000 el Comité de Evaluación Interna, formado por Dolors Millán (ponente), Núria Rajadell (ponente), Núria Borrell, Josep González Agápito, Carme Panchón, Eva Inglés y Julia Baquero, presentó en la Sesión de Audiencia Pública, ante la comunidad educativa, el Informe Interno de Evaluación de la Licenciatura de Pedagogía. Concluían un trabajo relacionado con la revisión del Plan de Estudios en vigor de 1994<sup>62</sup>.

El Informe quedó estructurado en torno a nueve puntos:

1. El contexto institucional
2. Objetivos y planificación de la titulación
3. El programa de formación
4. Desarrollo de la titulación
5. Alumnos
6. El profesorado
7. Instalaciones
8. Relaciones externas
9. Participación del personal en los órganos de gobierno

---

<sup>61</sup> Informe Interno de Evaluación de la Licenciatura en Pedagogía.

<sup>62</sup> Las directrices establecidas por el Consejo de Universidades a nivel del estado español se concretaron en el correspondiente acuerdo de revisión de los planes de estudios, por parte de la Junta de Gobierno de nuestra Universidad (17 de julio de 1997), con el objetivo de ajustar las diferentes titulaciones. Es notorio el retraso que se produjo entre el acuerdo adoptado y la revisión que nos ocupa.



A los que se añadieron:

- Propuestas de mejora
- Objetivos del Contrato Programa de la Universidad de Barcelona concretados en la Facultad de Pedagogía
- Relación de las propuestas de mejora con los objetivos del Contrato Programa de la Facultad de Pedagogía
- Acta de la Sesión de Audiencia Pública
- Anexos

Trataremos de señalar los aspectos más destacados:<sup>63</sup>

En el subapartado 2.3. “Sobre la inserción laboral de los graduados” se recogen datos del Informe del Gabinet d’Avaluació i Innovació Universitaria (GAIU) sobre el seguimiento del proceso de inserción profesional de los graduados en Pedagogía en las promociones 1994, 1995, 1996 y 1997 (pp.15-16). Los cuales condicionarán algunos de los aspectos positivos, aspectos negativos y propuestas de mejora, recogidas por el Comité, en torno al apartado 2 (Objetivos y planificación de la titulación):

Aspectos positivos:

- “Los objetivos generales y específicos del Prácticum están publicados”
- “El mercado de trabajo es polivalente, emergente y en expansión”
- “Se da una transición rápida al mundo del trabajo”
- “La simultaneidad de estudios y trabajo facilita la inserción laboral”

Aspectos negativos:

- “Cierta indefinición del perfil profesional de los pedagogos y pedagogas”
- “La administración Pública todavía no recoge suficientemente las competencias del licenciado en Pedagogía, en las convocatorias públicas de plazas de funcionariado”

---

<sup>63</sup> Sólo recogeremos aquellas conclusiones que estén relacionadas con los objetivos e intereses de la tesis.

Propuestas de mejora:

- “Definir los objetivos de la titulación según la Unión Europea”

El subapartado 3.8. “Las Prácticas”, recoge los análisis más interesantes del apartado 3 (El programa de formación):

Aspectos positivos:

- “Obligatoriedad del Prácticum como materia troncal”
- “Reducción de grupos de alumnos para el Prácticum de Iniciación”
- “Posibilidad de créditos prácticos en todas las asignaturas”

Aspectos negativos:

- “Ausencia de soporte administrativo continuado por lo que respecta al Prácticum”
- “Falta de coordinación entre algunos supervisores de la Facultad y tutores de los centros de prácticas”<sup>64</sup>
- “No hay ninguna plaza de titularidad de Prácticum, que es una materia troncal”
- “Inaceptable ratio profesorado/alumnado que no cumple las recomendaciones de nuestra universidad”

Propuestas de mejora:

- “Diversificación del horario del Prácticum de Implicación”
- “Publicar la Guía del Prácticum revisada”
- “Configurar una guía del profesorado de la titulación que recoja su experiencia profesional”
- “Revisar la adecuación del profesorado supervisor del Prácticum de acuerdo con criterios de especialización profesional”
- “Impulsar convenios de Cooperación Educativa”
- “Hacer una base de datos común con Educación Social y Psicopedagogía, por lo que respecta al Prácticum”

---

<sup>64</sup> Los supervisores de la Facultad, actualmente denominados tutores de universidad (TU); los tutores de los centros de prácticas, actualmente denominados tutores de empresas o instituciones de prácticas (TEIP).

- “Consolidar la Jornada del Prácticum con los tutores y tutoras de las organizaciones”
- “Igualar las ratio distribución alumnado/grupo-clase a las de otras titulaciones, como mínimo de la misma División de Ciencias de la Educación”

En el subapartado 4.2. “Metodología docente”, perteneciente al apartado 4 (Desarrollo de la titulación), encontramos:

Aspectos positivos:

- “Disponer del Servicio de Orientación Universitaria, que ofrece actividades no estrictamente académicas”

Propuestas de mejora:

- “Dar continuidad al soporte administrativo continuado por lo que respecta al Prácticum”

En el apartado 5 “Alumnos” podemos destacar:

Aspectos positivos:

- “Participación activa de la titulación en la política de información y captación de estudiantes que realiza el Servicio de Orientación Universitaria y la misma Universidad de Barcelona”

Propuestas de mejora:

- “Conseguir personal de soporte para el Jefe de Estudios y para la gestión del Prácticum”

En los subapartados 6.1. “Tipología del profesorado implicado en la docencia de la titulación”, 6.2. “Profesorado y desarrollo de la docencia” y 6.3. “Política de innovación y ayuda a la docencia”, todos pertenecientes al apartado 6 (El Profesorado), se señalan:

Aspectos negativos:

- “No se aprovecha la calidad del profesorado de cara a la asignación del Prácticum”
- “Bajo cumplimiento de algunos profesores del Prácticum”
- “Los intercambios profesionales entre los universitarios y el mundo real profesional todavía son escasos”

Aspectos de mejora:

- “Fomentar la importancia del Prácticum de Implicación”
- “Insistir a los Departamentos en la importancia de la asignación del profesorado especialista en el Prácticum”
- “Fomentar los intercambios profesionales entre los universitarios y los profesionales externos”

En el apartado 8 “Relaciones externas” encontramos:

Aspectos positivos:

- “Los sectores más próximos valoran positivamente la imagen social de la titulación”

Aspectos negativos:

- “No rentabilizar los contactos personales del profesorado con instituciones externas en beneficio de un proyecto de Facultad”
- “Tener poca información de las empresas e instituciones que contratan graduados sobre su grado de satisfacción”

El informe contiene catorce Objetivos del Contrato Programa de la Universidad de Barcelona concretados en la Facultad de Pedagogía, así como la relación de las propuestas de mejora con los objetivos citados. Señalamos los objetivos del Contrato Programa relacionados con las propuestas de mejora en función de los objetivos de nuestra tesis:

1. Mejorar la calidad de las titulaciones, incrementando el rendimiento académico de los estudiantes y la adecuación de los estudios de Pedagogía, Psicopedagogía y Educación Social al ejercicio profesional.
2. Incentivar la mejora de la calidad del profesorado e introducir mecanismos de innovación y acciones de mejora de la docencia.
4. Facilitar a lo largo de sus estudios, la inserción profesional de los titulados de la Facultad de Pedagogía.
10. Adecuar la plantilla del personal de administración y servicios a los requerimientos de la actividad académica e investigadora, y mejorar la eficiencia de la gestión administrativa.
14. Mejorar la comunicación y la imagen externa e interna de la Facultad de Pedagogía, reforzar la identificación con la institución y aumentar su implicación con su entorno cultural.

#### **1.4.2. “Informe del Comité de Evaluación Externa de la titulación de Pedagogía” (30 de junio de 2000)**

En junio de 2000, el Comité de Evaluación Externa de las titulaciones de Pedagogía y Psicopedagogía, formado por los doctores D. Mario de Miguel Díaz (presidente), D. Antoni Colom, D. Antoni Mayol y D. José Julio Hernández Vidal (vocales), hizo público el Informe de Evaluación Externa.

El Informe se estructura en torno a seis apartados: introducción, análisis del proceso de evaluación interna, valoraciones del comité sobre las enseñanzas, valoración general, valoración del proceso de evaluación externa y anexos<sup>65</sup>.

En la introducción se comenta el objetivo del informe<sup>66</sup>, así como la composición del Comité Externo y su justificación; se alude al plan de trabajo, destacando algunas incidencias, y se presenta la estructura del Informe.

---

<sup>65</sup> De la misma manera que en el Informe anterior, sólo detallaremos los aspectos más significativos relacionados con los objetivos de nuestra tesis.

<sup>66</sup> “*Pretendemos ofrecer una lectura diferente sobre los fenómenos que inciden sobre la realidad de las titulaciones evaluadas y aportar algunas sugerencias con el fin de promover el debate interno de los sectores implicados y, en consecuencia, avanzar en la concreción de propuestas de mejora.*” (p. 6 del Informe)

En el segundo apartado se analiza el proceso de evaluación interna, centrándose en el proceso de autoevaluación, la toma de decisiones<sup>67</sup>, la realización del proceso y la recogida de información, la participación en la autorreflexión interna, y la redacción del Informe; incluyendo unas propuestas del CEE<sup>68</sup> en relación al proceso de evaluación institucional.

El tercer apartado recoge las valoraciones del CEE en relación a los diferentes aspectos contenidos en el Informe de evaluación interno: contexto institucional, metas y objetivos, programa de formación<sup>69</sup>, desarrollo de la docencia (organización de las enseñanzas, metodología docente, tutorías<sup>70</sup>), resultados académicos<sup>71</sup>, alumnos, políticas de personal (profesorado, personal de administración y servicios), instalaciones y relaciones externas<sup>72</sup>.

El apartado cuarto está destinado a realizar la valoración general, incluyendo las “principales fortalezas y debilidades” y “propuestas de mejora, conclusiones y recomendaciones”:

Puntos fuertes con carácter general:

8.- La alta tasa de inserción laboral de los graduados especialmente si se compara con las cifras que alcanzan las mismas titulaciones en otras instituciones.

---

<sup>67</sup> “(...) queremos hacer constar que, según la opinión de quienes han estado más comprometidos en su elaboración, una vez realizado el esfuerzo se considera positivo ya que aporta datos para la reflexión que indudablemente deben ser tenidos en cuenta en todos los procesos de toma de decisiones.” (p. 11 del Informe)

<sup>68</sup> Comité de Evaluación Externa.

<sup>69</sup> “El CEE considera necesario que exista mas coordinación inter e intradepartamental en la elaboración de los programas y una mayor concreción de los créditos prácticos a la hora de establecer el contenido de las diversas asignaturas.” (p.20 del Informe)

<sup>70</sup> “El CEE considera que se debe definir el papel y potenciar las estrategias sobre Tutoría de grupo como la individualizada curricular dadas las posibilidades que ofrece para lograr la coordinación intra e interdepartamental – una de las debilidades reiteradamente señaladas- como la orientación académico-profesional a lo largo de sus estudios.” (p. 23 del Informe)

<sup>71</sup> “(...) el CEE estima oportuno recomendar que para mejorar la calidad de esta titulación es necesario incrementar la exigencia académica, mejorar los procedimientos de evaluación de las enseñanzas, intensificar la dimensión aplicada de las asignaturas optativas e introducir contenidos orientados al desarrollo de las habilidades sociales que requiere el mundo laboral actual.” (p. 24 del Informe)

<sup>72</sup> “Tal como se hace constar, entendemos necesario recabar la opinión de los empleadores con el fin de tener un conocimiento más preciso de las demandas sociales y, en consecuencia, ajustar los perfiles y objetivos formativos de los programas de formación. Los Convenios que se establezcan para la realización del Prácticum deben contribuir a lograr el mutuo conocimiento y cooperación entre la Universidad y la Sociedad.” (p. 29 del Informe)

Puntos fuertes relativos a la titulación de Pedagogía:

3.- La planificación y funcionamiento del prácticum así como la preocupación por establecer Convenios con esta finalidad.

4.- La proyección de la titulación en el contexto social.

Puntos débiles con carácter general:

2.- La carencia de un perfil profesional específico de estas titulaciones con unos fines y objetivos claramente definidos, conocidos y compartidos.

Puntos débiles dominantes en la titulación de Pedagogía:

2.- La tensión no resuelta entre generalización y especialización debida, en parte, a la falta de concreción del perfil y al sistema de oferta que se establece sobre el programa de formación.

3.- La falta de toma de decisiones ante las actuaciones docentes en determinadas asignaturas que cuestiona la credibilidad y calidad de toda la titulación.

4.- La forma de realizar los créditos prácticos que supone una reducción injustificada de las horas lectivas asignadas a cada materia lo que lógicamente revierte sobre el cumplimiento de los programas.

Propuestas de mejora, conclusiones y recomendaciones, respecto a la mejora de la calidad de la titulación:

2. Proceder a una discusión colectiva para lograr una definición más precisa del perfil e itinerarios y una concreción más significativa sobre las metas y objetivos de la titulación.

3. Precisar los contenidos créditos prácticos de los programas de las distintas materias y redefinir las metodologías que se deben utilizar en su desarrollo.

6. Ajustar la organización de las enseñanzas a la normativa que regula los planes de estudio con el fin de evitar la reducción injustificada de los créditos prácticos y lograr una distribución más equilibrada de los horarios.

10. Incrementar la dificultad de la titulación, dado que su excesiva facilidad repercute sobre su imagen social.

15. Introducir sistemas eficaces de evaluación del profesorado en los que se reconozca como méritos específicos la preocupación por la calidad y la innovación docente.

16. Incrementar la dotación del personal de administración y servicios y efectuar una mayor definición de los puestos de trabajo, así como realizar programas de formación adecuados que permitan lograr una mayor calidad del servicio.

20. Elaborar una planificación estratégica orientada a promover la calidad y una imagen social más positiva de la titulación en la que se especifiquen los objetivos a lograr a corto y medio plazo, las acciones a desarrollar y los niveles de decisión implicados.

En el apartado quinto el CEE valora el proceso de evaluación externa, y en el apartado sexto se recogen los anexos.

### **1.4.3. Conclusiones preliminares de los informes de evaluación**

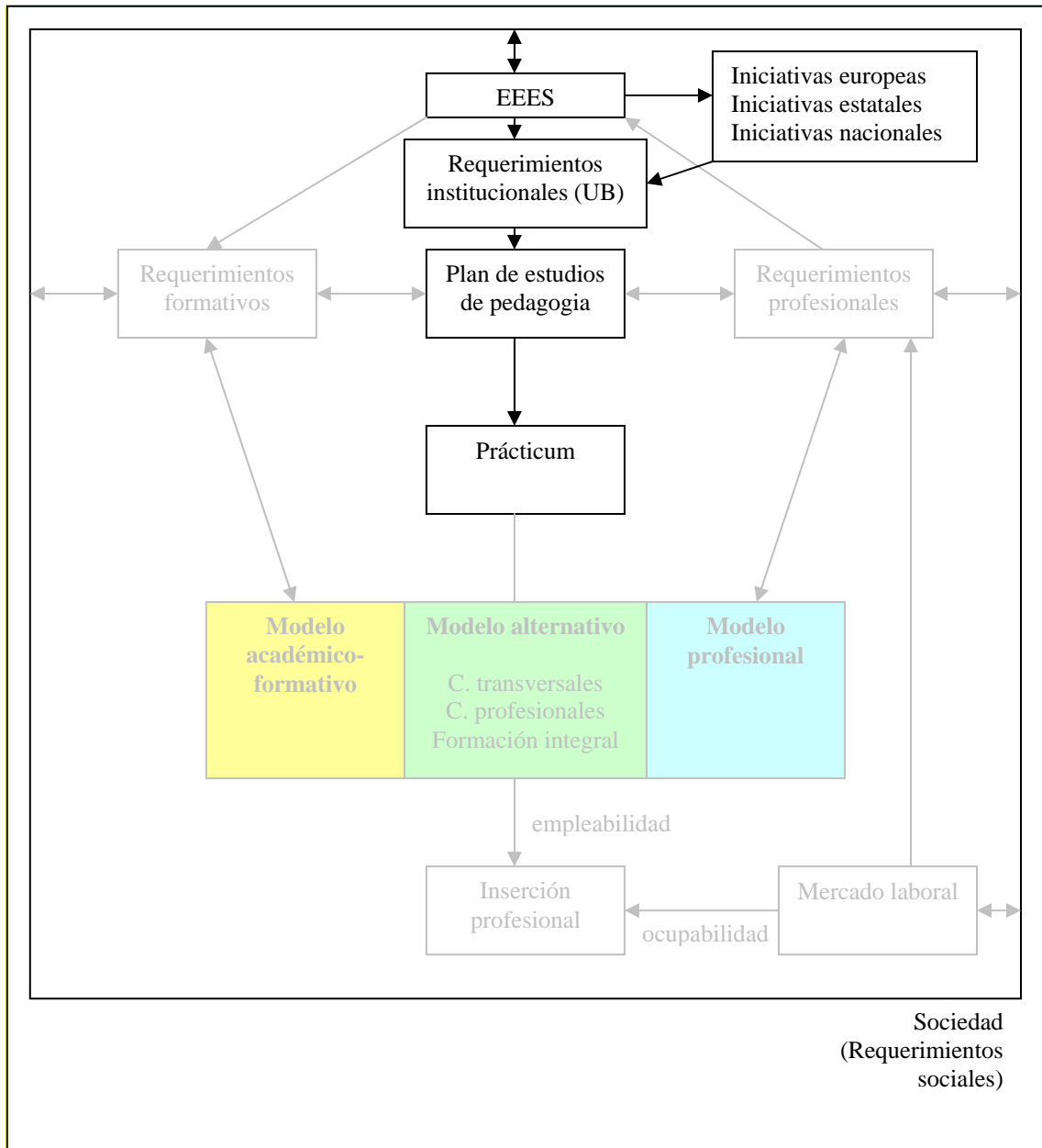
Resulta evidente el elevado grado de coincidencia entre los dos Comités de Evaluación, lo cual no hacía sino confirmar la necesidad de introducir una serie de cambios, en clave de propuestas de mejora, que asegurasen la optimización de la licenciatura de Pedagogía, adaptándola a los nuevos requerimientos universitarios europeos.

Desde una perspectiva específica, relacionada con el Prácticum de Pedagogía y con los objetivos de nuestra tesis, se hace totalmente imprescindible tener en cuenta todas las valoraciones de los Comités Interno y Externo, así como todas las propuestas por ellos aportadas, dado que constituyen unas claras referencias para la obtención de algunos de los objetivos que nos hemos propuesto. Por ello deberemos tenerlas presentes, de nuevo, en el momento de abordar las conclusiones de nuestro proyecto.



## CAPÍTULO 2

### ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR



“Sólo mirada desde Europa es posible España”  
José Ortega y Gasset

Históricamente, desde la perspectiva del ámbito universitario, Europa ha constituido un importante referente, que nos permitió tener conciencia, sobre todo, de nuestras carencias y limitaciones.

La construcción europea, en la segunda mitad del siglo XX, se fraguó, inicialmente, en clave exclusivamente económica, quedando otros aspectos de índole política, social y cultural en segundo término. El tránsito al nuevo siglo ha llegado con nuevos proyectos europeos, presumiblemente, más próximos a los intereses de la mayoría de los ciudadanos. Entre estos últimos ocupa un lugar destacado la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior.

A pesar del unánime apoyo institucional a lo que comúnmente denominamos “proceso de Bolonia”, cada vez son más las voces críticas que se alzan desde la comunidad universitaria<sup>73</sup>, interpretando que corren serios riesgos las especificidades locales y

---

<sup>73</sup> El 14 de noviembre de 2003, en el marco de las “XVI Jornades d’Història de l’Educació dels Països Catalans”, celebradas en Figueras (*Alt Empordà*), tuve la oportunidad de asistir a la conferencia de clausura a cargo del profesor Jürgen Helmchen, de la Universidad de Münster (Alemania). Bajo el título “*Quina Europa? Quina història? Quina «Universitat»?*”, y desde una perspectiva histórica y comparatista de la educación, expuso las actuales propuestas, generalmente admitidas, vinculadas a la “armonización” de la educación superior y de los sistemas de formación de los países de la Unión Europea, a partir de la “Declaración de Bolonia”. Puso especial énfasis en la falta de consideración y respeto a las respectivas historias nacionales, en aras de una internacionalización de los sistemas de educación y formación que somete las especificidades nacionales a imperativos que obedecen fundamentalmente a una lógica económica o técnica. Así la unificación de Europa aparece como un proceso unívoco, inevitable, en el que las realidades, hasta ahora divergentes, convergen irrevocablemente favoreciendo la normalización, en detrimento del intercambio y el desarrollo humano. En este marco defendió la idea de que debería surgir una verdadera internacionalización de la educación y de los procesos formadores a partir de las especificidades históricas de las sociedades existentes, teniendo en cuenta su desarrollo social, político y cultural, contrariamente a los discursos actuales, preferentemente, de carácter político-económico. Puso de manifiesto los serios riesgos que entraña la ausencia de especificidad histórica y diversidad de los diferentes sistemas educativos. A lo largo de toda la conferencia tuve la sensación de una elevada identificación personal con las sugerentes e innovadoras propuestas del profesor alemán, así como la certeza de que éstas serían útiles para fundamentar ciertos aspectos de mi tesis doctoral.

nacionales, y que en todo proyecto vinculado a la Unión Europea subyace, todopoderoso, el pensamiento único vinculado al neoliberalismo económico<sup>74</sup>.

En este capítulo trataremos de describir el proceso de construcción de lo que se ha venido en llamar Espacio Europeo de Educación Superior, que ineludiblemente condicionará el futuro de las universidades europeas. Para ello fijaremos, en primer lugar, nuestra atención en los antecedentes, tanto en el ámbito internacional como en el ámbito de las universidades españolas; en segundo lugar, nos centraremos en el proceso, propiamente, de construcción desde la perspectiva europea, atendiendo a los principales hitos e iniciativas procedentes de diferentes instancias: responsables ministeriales, Comisión de las Comunidades Europeas, comunidad universitaria y otros agentes sociales, principalmente; en tercer lugar, atenderemos la respuesta que se ha dado para integrar nuestro sistema universitario estatal en el marco de la convergencia europea, por parte de las autoridades políticas y académicas, a través de leyes, decretos, informes y diversa documentación específica; en cuarto lugar, pondremos la mirada en las acciones que desde la Universidad de Barcelona se han producido para adaptarnos a los nuevos requerimientos; posteriormente nos aproximaremos a lo que pudiera ser el futuro de los estudios de Pedagogía de nuestra universidad en el nuevo panorama que se está generando; para concluir con una síntesis de la documentación más relevante utilizada y algunas consideraciones finales.

---

<sup>74</sup> La Constitución Europea, constituye otro claro ejemplo de lo comentado. Las expectativas de una Europa más abierta, sensible y solidaria, se disipan en un texto encorsetado en lo económico y dependiente de intereses ajenos a la cotidianidad y a las prioridades de la mayor parte de las personas implicadas.

## 2.1. Antecedentes del Espacio Europeo de Educación Superior

### 2.1.1. Antecedentes en el ámbito internacional

Aludiremos, siguiendo un orden cronológico, a cuatro trabajos que han tenido una gran repercusión en el mundo de la educación en general y en la educación universitaria en particular en el último tercio del siglo XX.

En 1968 se publicó el libro *The World Educational Crisis: A Systems Analysis* (La crisis mundial de la educación: análisis de los sistemas) de **Philip H. Coombs**, basado en los trabajos realizados para el Instituto Internacional de Planificación de la Educación (IIPÉ), dependiente de la UNESCO, en el que examinaba los problemas que afrontaba la educación en el mundo y proponía acciones, supuestamente, innovadoras en consecuencia. Cuatro años más tarde, se publicó el informe *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow* (Aprender a ser), más conocido por "**Informe Faure**", nombre del presidente de la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación, creada en 1971, y máximo responsable del mencionado informe; en éste se defendía con fuerza la educación permanente en una "sociedad en aprendizaje", promoviendo la reflexión, servicios directos a los estados miembros y la búsqueda de innovación, con la correspondiente ampliación del papel de la UNESCO.

Recogemos el texto de Trilla (1996), sobre lo que se denominó, por algunos autores, como "*discurso tecnocrático-reformista de la crisis de la educación*":

"Fue hacia finales de los años 60 y principios de los 70 que empezaron a ver la luz algunos planteamientos generales sobre la educación con una aspiración muy ambiciosa y con coincidencias remarcables. Coincidían, por ejemplo, en el alcance de su objetivo de estudio: éste era ni más ni menos que la educación en el mundo, y el estado real de la misma era lo que pretendían radiografiar y diagnosticar. Coincidían también en el instrumental con que contaban para llevar a cabo esta pretensión macroscópica: una información muy considerable sobre aquel objeto

(datos y estadísticas de todo tipo sobre los diferentes aspectos de la realidad educativa y referidos a las distintas zonas del mundo).

Igualmente, compartían una suerte de perspectiva disciplinar ecléctica: una mezcla de análisis sociológico, economicista y político, engarzado a una voluntad pedagógica (en el sentido normativo, aunque también macroscópica: de planteamiento educacional más que de prescripción didáctica o metodológica) y complementado con una cierta aspiración prospectiva. La autoría o los marcos institucionales de donde procedían estos planteamientos también presentaban concordancias: organismos internacionales, personalidades que gozaban o habían desempeñado responsabilidades educativas a los más altos niveles... En la óptica política e ideológica, salvando ciertos matices, tampoco diferían demasiado: sus críticos de entonces la calificaban de tecnocrático-reformista.

Sus análisis a los sistemas educativos eran amplios, bastante lúcidos y aparecían bien fundados, pero se pasaba como sobre ascuas por la crítica a los contextos sociales, políticos y económicos que producían aquellos sistemas educativos. El lema era reformar, modernizar, readaptar los sistemas educativos vigentes (diagnosticados como obsoletos) para poder cumplir mejor las expectativas que sobre ellos hacía recaer la sociedad actual. Y, por lo que nos interesa especialmente en este artículo, otra de las coincidencias era la de que tal modernización no podría llevarse a cabo con el concurso exclusivo de la hasta el momento institución educativa canónica: la escuela. Dicho de otro modo, que la sola extensión de la escolaridad ni tan siquiera su optimización cualitativa, iban a ser suficientes para atender a las crecientes y heterogéneas demandas de educación y, más en general, para resolver la crisis en la que, según estos analistas, se encontraban los sistemas educativos.” (pp. 37-38)

En 1996, se publicó auspiciado por la UNESCO el "**Informe Delors**" (UNESCO, 1996). Habían pasado más de veinte años desde la publicación de *Aprender a ser*, algunas reflexiones y propuestas pretéritas todavía tenían vigencia, pero se habían producido importantes cambios en el mundo, especialmente en los ámbitos político y económico. Las características de los cambios y la proximidad de un nuevo milenio fueron los elementos

determinantes del director general de la UNESCO, Federico Mayor Zaragoza, para encargar a una Comisión de expertos un nuevo informe. Quince especialistas de todo el mundo, bajo la dirección de Jacques Delors, presidente de la Comisión, ex ministro de economía y finanzas francés y ex presidente de la Comisión Europea (1985-1995), fueron los responsables de un trabajo realizado a lo largo de tres intensos años.

Desde el primer momento en el informe se pone de manifiesto la confianza que tienen depositada en la educación como "un factor indispensable para que la humanidad pueda conseguir los ideales de paz, libertad y justicia social"; así como la consideración de la educación alejada de "remedios milagrosos" y "fórmulas mágicas", "sino como un medio, entre otros, pero más que otros, al servicio de un desarrollo humano más auténtico y más armonioso y por tanto, para hacer retroceder la pobreza, la marginación, la ignorancia, la opresión y la guerra", lo que supone una verdadera declaración de principios y establece los fundamentos para el desarrollo de todo el trabajo<sup>75</sup>. Con pretendido realismo, analiza la situación actual, sin perder la proyección de futuro, procurando el equilibrio para superar las tensiones que configurarán los principales problemas del siglo XXI. Reflexiona sobre los objetivos y finalidades de la educación, otorgándole al concepto "aprender a lo largo de la vida", la clave de acceso al próximo milenio, destacando como una "utopía necesaria": "aprender a vivir juntos", en una "sociedad educativa basada en la adquisición, la actualización y la utilización de los conocimientos".

El informe se estructura en tres grandes apartados. El primero, describe el tránsito de una comunidad local a una sociedad mundial, marcada cada vez más por una interdependencia planetaria y por la globalización, aspectos que condicionarán el siglo XXI y que repercutirán en los ámbitos de la educación y la cultura, siendo necesaria una reflexión fundamental sobre el papel y las estructuras de las organizaciones internacionales. Analiza la crisis del momento respecto a la cohesión social, incrementada por una crisis moral, concediéndole a la educación un carácter protagonista en la lucha por convertir la diversidad en un factor positivo de comprensión entre los humanos: "educación para el pluralismo"; siempre dentro de un marco de sociedades democráticas comprometidas en

---

<sup>75</sup> Es triste que las buenas intenciones, los grandes objetivos que relacionan la educación con la superación de los problemas más graves que tienen planteados los seres humanos, queden en meras palabras; terminando la educación convertida en un instrumento fundamental para perpetuar y legitimar los actuales modelos socio-político-económicos.

luchar contra las exclusiones, y promocionando la participación democrática. Se reclama la necesidad de un modelo de desarrollo, menos fiel al crecimiento económico y más respetuoso con el desarrollo humano, que redefine de manera prospectiva la función del trabajo, teniendo en cuenta el progreso técnico y los cambios a los patrones de vida privada y colectiva, incorporando una evaluación exhaustiva del desarrollo humano, estableciendo nuevas relaciones entre política educativa y política de desarrollo.

En el segundo, se exponen "los cuatro pilares de la educación", que deberán inspirar cualquier proyecto educativo para el siglo XXI. A los ya conocidos, "aprender a conocer", "aprender a hacer" y "aprender a ser", incorporan "aprender a vivir juntos", que requiere desarrollar la comprensión del otro y la percepción de las interdependencias, respetando los valores del pluralismo, de la comprensión mutua y de la paz. Se insiste en la importancia de concebir la educación como un todo, que influye a lo largo de toda la vida de los individuos ("educación a lo largo de la vida"), concepto clave para el futuro y necesariamente relacionado con la "sociedad educativa", ésta se caracterizará por facilitar el aprendizaje y generar oportunidades adaptadas, y aquélla por sacar provecho de las posibilidades anteriores.

En el tercero, se sugieren, de manera razonada, una serie de recomendaciones ligadas a los diferentes niveles de educación formal. Con independencia de las diferencias existentes entre los países, señalan como un requisito válido "el refuerzo de la educación básica", adaptada a las peculiaridades de cada contexto, de cada país y a las poblaciones más necesitadas. Consideran la alfabetización y la educación básica de adultos, como imperativos ineludibles; así como la necesidad de "reconsiderar la enseñanza secundaria", desde la perspectiva general de educación a lo largo de la vida, clarificando aspectos como la selectividad y la orientación, con el fin de asegurar una verdadera igualdad de oportunidades. Determinan las funciones esenciales de la Universidad, otorgándole autoridad, con total independencia y responsabilidad, sobre problemas éticos y sociales. Analizan la situación de los docentes, solicitando una "revalorización de su estatuto", por un lado recuperando un prestigio social perdido, y por otro asegurando la actualización de conocimientos y de competencias; instan al trabajo en equipo, sobre todo en secundaria, y resaltan la importancia de los intercambios de enseñantes y de las asociaciones entre las instituciones de países diferentes, reivindicando mayor protagonismo de las organizaciones

sindicales como interlocutores válidos con los responsables políticos. Invitan a las autoridades políticas a debatir públicamente sobre la evaluación precisa de los sistemas educativos, proponiendo la ampliación de medidas que permitan asociar diferentes actores sociales a la toma de decisiones en materia educativa, planteando la descentralización administrativa y la autonomía de los establecimientos para favorecer el desarrollo y la generalización de la educación; reafirmando la importancia del factor político. No se subestima la importancia de las limitaciones financieras y se preconiza la creación de asociaciones entre los sectores público y privado; también se considera indispensable que las estructuras de financiación se revisen de acuerdo con el principio según el cual la educación se ha de extender a lo largo de la vida de los individuos, proponiendo la fórmula "crédito-tiempo" para la educación. La diversificación, la mejora de la enseñanza a distancia mediante nuevas tecnologías, mayor utilización de éstas en el marco de la educación de adultos, refuerzo de las infraestructuras y de las capacidades de los países en vías de desarrollo, la difusión de las tecnologías en el conjunto de la sociedad, el lanzamiento de programas de difusión de nuevas tecnologías, bajo los auspicios de la UNESCO, constituyen algunas de las recomendaciones formuladas.

El 9 de octubre de 1998, en el marco de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior ("La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción y Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior"), organizada por la UNESCO en París, se aprueba la **"Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción"**.

En el preámbulo de la declaración se describen algunos indicios de la educación superior proyectada hacia un nuevo siglo, por un lado se observa una *"demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro"*, mientras que por otro deberá enfrentarse a ciertos desafíos y dificultades relativos a *"la financiación, la igualdad de condiciones de acceso a los estudios y en el transcurso de los mismos, una mejor capacitación del personal la formación basada en las competencias, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los planes de estudios, las posibilidades de empleo de los diplomados, el*



*establecimiento de acuerdos de cooperación eficaces y la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional”.*

Se considera que la segunda mitad del siglo XX se recordará en la historia de la educación superior como una época de expansión a escala mundial, si bien se reconoce que ha sido una época en la que se han agudizado las diferencias entre los países desarrollados y los países en desarrollo, en lo referente al acceso a la educación superior y la investigación y los recursos disponibles. De la misma forma, se admite, que ha sido una época de mayor estratificación socioeconómica y de aumento de las diferencias de oportunidades de enseñanza dentro de los propios países, incluso en el seno de los más desarrollados y prósperos. Para garantizar un auténtico desarrollo endógeno y sostenible futuro, los países deben disponer de instituciones de educación superior e investigación adecuada que formen personas cualificadas y cultas.

Se admite la capacidad de la educación superior, demostrada a lo largo de los siglos, para transformarse y propiciar cambios y progreso en la sociedad, a la vez que se espera haga frente a importantes desafíos. Encontrar solución a éstos, constituye el reto de la UNESCO al convocar la Conferencia<sup>76</sup>, tratando de poner en marcha un proceso de profunda reforma de la educación superior.

Los participantes, recordando los principios y postulados de los principales pactos y declaraciones universales; teniendo en cuenta las recomendaciones relativas a la educación superior formuladas por las grandes comisiones y conferencias; convencidos de la importancia de la educación para la solución de los problemas que los seres humanos tienen en los albores del siglo XXI; considerando la educación superior desde la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida, así como la cooperación y el intercambio internacionales como mecanismos decisivos para promover aquélla en todo el mundo, proclamaron lo siguiente<sup>77</sup>:

---

<sup>76</sup> Como preparación de la Conferencia, la UNESCO publicó en 1995 su documento de orientación sobre *Cambio y desarrollo en la educación superior*. Posteriormente se celebraron cinco consultas regionales (La Habana, noviembre de 1996; Dakar, abril de 1997; Tokio, julio de 1997; Palermo, septiembre de 1997 y Beirut, marzo de 1998).

<sup>77</sup> Reseñamos sintéticamente los principales apartados y artículos de la Declaración. Destacaremos aquellos aspectos que consideramos pueden tener mayor relevancia para nuestro proyecto de tesis, mediante citas textuales y, en ocasiones, letra negrita.

## MISIONES Y FUNCIONES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

### Artículo 1. La misión de educar, formar y realizar investigaciones

- a) formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, ofreciéndoles cualificaciones que estén a la altura de los tiempos modernos, comprendida la **capacitación profesional, en las que se combinen los conocimientos teóricos y prácticos** de alto nivel mediante cursos y programas que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad;
- b) constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente (...)
- c) promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación (...)
- d) contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas (...)
- e) contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad (...)
- f) contribuir al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles (...)

### Artículo 2. Función ética, autonomía, responsabilidad y prospectiva

## FORJAR UNA NUEVA VISIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

### Artículo 3. Igualdad de acceso

### Artículo 4. Fortalecimiento de la participación y promoción del acceso de las mujeres

### Artículo 5. Promoción del saber mediante la investigación en los ámbitos de la ciencia, el arte y las humanidades y la difusión de sus resultados

### Artículo 6. Orientación a largo plazo fundada en la pertinencia

### Artículo 7. Reforzar la cooperación con el mundo del trabajo y el análisis y la previsión de las necesidades de la sociedad

- c) En su calidad de fuente permanente de formación, perfeccionamiento y reciclaje profesionales, las instituciones de educación superior deberían tomar en

consideración sistemáticamente las tendencias que se dan en el mundo laboral y en los sectores científicos, tecnológicos y económicos. A fin de satisfacer las demandas planteadas en el ámbito del trabajo, los sistemas de educación superior y el mundo del trabajo deben crear y evaluar conjuntamente modalidades de aprendizaje, programas de transición y programas de evaluación y reconocimiento previos de los conocimientos adquiridos, que integren la teoría y la formación en el empleo. **En el marco de su función prospectiva, las instituciones de educación superior podrían contribuir a fomentar la creación de empleos, sin que éste sea el único fin en sí**<sup>78</sup>.

d) Aprender a emprender y fomentar el espíritu de iniciativa deben convertirse en importantes preocupaciones de la educación superior, a fin de facilitar las posibilidades de empleo de los diplomados, que cada vez estarán más llamados a crear puestos de trabajo y no limitarse a buscarlos. Las instituciones de educación superior deberían brindar a los estudiantes la posibilidad de desarrollar plenamente sus propias capacidades con sentido de la responsabilidad social, educándolos para que tengan una participación activa en la sociedad democrática y promuevan los cambios que propiciarán la igualdad y la justicia.

Artículo 8. La diversificación como medio de reforzar la igualdad de oportunidades

Artículo 9. Métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad

Artículo 10. El personal y los estudiantes, principales protagonistas de la educación superior

## DE LA VISIÓN A LA ACCIÓN

Artículo 11. Evaluación de la calidad

Artículo 12. El potencial y los desafíos de la tecnología

Artículo 13. Reforzar la gestión y el financiamiento de la educación superior<sup>79</sup>

Artículo 14. La financiación de la educación superior como servicio público

---

<sup>78</sup> Clara alusión a una posible función dirigida a propiciar la ocupabilidad.

<sup>79</sup> Todo proyecto optimizante debe de acompañarse de los recursos pertinentes, tanto humanos como materiales.

Artículo 15. Poner en común los conocimientos teóricos y prácticos entre los países y continentes

Artículo 16. De la “fuga de cerebros” a su retorno

Artículo 17. Las asociaciones y alianzas

*“En consecuencia, aprobamos esta Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. Para alcanzar los objetivos consagrados en esta Declaración y, en particular, a fin de tomar medidas sin tardanza, expresamos nuestro acuerdo con el siguiente Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Enseñanza Superior”.*

En el Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior, se incluyen en primer lugar una serie de acciones prioritarias en el plano nacional, acciones prioritarias en el plano de los sistemas y las instituciones en segundo lugar, y finalmente, acciones que deberán emprenderse en el plano internacional, en particular por iniciativa de la UNESCO.

### **2.1.2. Antecedentes en el ámbito de las universidades españolas**

Desde la perspectiva de las universidades españolas, es necesario destacar la iniciativa, a finales del año 1998, de la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE), de elaborar un informe sobre la situación de la universidad española ante los nuevos retos del siglo XXI, y sobre las medidas a adoptar al respecto -la referencia más próxima era el “Informe Dearing”<sup>80</sup> (1997), relativo a la universidad británica. Para dirigir el proyecto español fue nombrado Josep M. Bricall, ex rector de la Universidad de Barcelona y ex presidente de la Conferencia de Rectores de Europa. En marzo de 2000, tras un intenso proceso de elaboración, concluyeron los trabajos y se hizo público el “Informe

---

<sup>80</sup> En mayo de 1996, John Major, primer ministro del gobierno conservador británico, encargó al Comité Nacional de Investigación de la Enseñanza Universitaria, presidido por Ron Dearing, los trabajos para la elaboración de "las recomendaciones sobre cómo deberían desarrollarse los objetivos, la forma, la estructura, el tamaño y los recursos económicos de la enseñanza universitaria, incluyendo el apoyo económico a los estudiantes, para cubrir las necesidades de Gran Bretaña en los próximos veinte años" (NCIHE, 1997. Prólogo del Presidente, apartado 1). En julio de 1997 concluyó la redacción del informe, titulado *La Educación Superior en la sociedad del aprendizaje*, y fue entregado al gobierno laborista, presidido por Tony Blair.

*Universidad 2000*”. Trataba de buscar soluciones a los problemas que las universidades españolas presentaban en los últimos tiempos, especialmente la aparición de ciertos síntomas inequívocos de superación de algunos postulados relacionados con la calidad, unidos al considerable crecimiento de la población estudiantil de nuestras universidades; todo ello aconsejaba la búsqueda urgente de soluciones y la conveniencia de abrir un debate en el que no sólo participase la comunidad universitaria, sino también las familias, otros agentes sociales y económicos, y las Administraciones Públicas. Lejos de producirse el esperado y necesario debate, asistimos a la promulgación, en contra de la opinión de amplios sectores de la comunidad universitaria española, de la *Ley Orgánica de Universidades* (2001)<sup>81</sup> y de la posterior *Llei d’Universitats Catalanes* (2003). Ambas participan en la propuesta de un modelo de gobierno básicamente empresarial, en el que destacan la tendencia a la financiación privada, la contratación laboral del profesorado, y de manera especial, la consideración de la educación superior en clave de inversión por parte del alumnado, en el más puro estilo de la Teoría del Capital Humano, obviando los beneficios sociales que reporta la educación superior y la necesidad de una universidad pública de calidad que asegure una auténtica igualdad de oportunidades, contraria a un cierto determinismo en función del origen socioeconómico de los seres humanos (Ventura, 2001).

---

<sup>81</sup> Ver apartado 2.3.1.

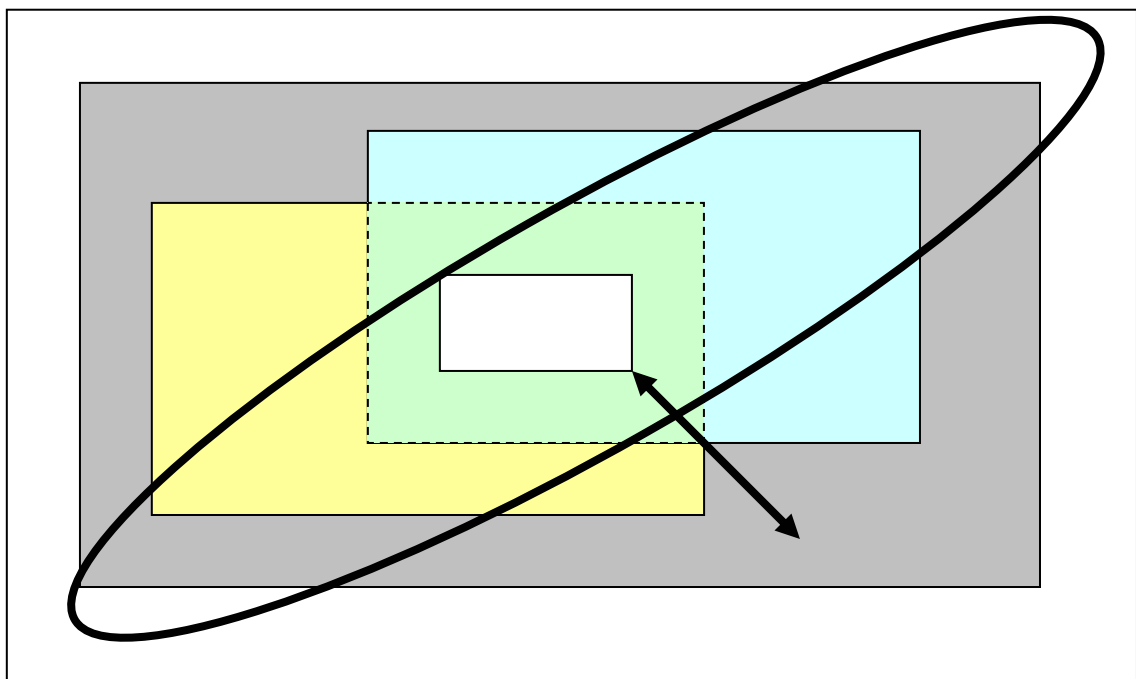
## 2.2. Europa y la educación superior: de la Declaración de Bolonia al Espacio Europeo de Educación Superior

Con frecuencia al referirnos al futuro de la educación superior en Europa aludimos a la “Declaración de Bolonia” (1999) como la iniciativa a partir de la cual se inicia el proceso para la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), instando a los Estados miembros de la Unión Europea a adoptar un sistema de titulaciones comprensible y comparable que promueva oportunidades de trabajo para nuestros estudiantes y una mayor competitividad internacional del sistema educativo europeo. Sin embargo acostumbramos a olvidar algunas iniciativas previas en el ámbito regional europeo, nos referimos en primer lugar a la “Magna Charta Universitatum” firmada por los Rectores de las Universidades europeas el día 18 de septiembre de 1988, y en segundo lugar a la “Declaración de la Sorbona” (1998), declaración ministerial (“*Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*”), que constituye la primera iniciativa de creación de una zona europea dedicada a la educación superior, tratando de superar el carácter exclusivamente económico de la construcción europea hasta ese momento, en beneficio de una “Europa de conocimientos”, en la que se consoliden y desarrollen las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas del viejo continente. Tras las declaraciones de la Sorbona y Bolonia, tuvieron lugar las reuniones de Salamanca y Praga (2001). En la primera, de carácter preparatorio, se formularon los objetivos, principios y prioridades que configuraron la agenda a discutir en Praga. En ésta además de repasar los progresos conseguidos, se definieron los ejes prioritarios del proceso a seguir en el futuro, solicitando a las universidades europeas la organización de seminarios para continuar profundizando en los acuerdos previos, incidiendo principalmente en cuestiones relacionadas con las acreditaciones y las garantías de calidad de las titulaciones y de las mismas universidades. Las últimas se celebraron en Graz y Berlín (2003), centradas en la articulación del espacio europeo, y en el propósito de mantener el seguimiento del proceso para la consecución de los objetivos marcados para el 2010.

La importancia que suele asignársele al proceso iniciado en Bolonia radica fundamentalmente en considerarlo un programa de acción en un plazo de diez años, su

ámbito europeo y una serie de objetivos específicos, entre los que cabe destacar un marco de referencia común a las titulaciones, la generalización de los niveles de grado y postgrado, un sistema compatible de créditos, consolidación de la calidad a escala europea y supresión de obstáculos a la movilidad. Supone por tanto un compromiso político en aras a reformar estructural y convergentemente los sistemas de enseñanza superior, así como a potenciar una significativa renovación curricular generalizada.

Describiremos brevemente el contenido de los documentos básicos del “proceso de Bolonia”, conducente a la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior, y trataremos de destacar cuanto afecte a prácticas/prácticum, empleabilidad e inserción laboral, principales descriptores de nuestra tesis, desde un marco global como muestra la figura siguiente.



**Figura 6. Ámbitos de referencia y principales descriptores en torno al EEES.**

## 2.2.1. Declaraciones ministeriales

### 2.2.1.1. Declaración de la Sorbona (25 de mayo de 1998)

"Recientemente, el proceso europeo ha dado pasos de extrema importancia. A pesar de la relevancia que ello tiene, no deberíamos olvidar que al hablar de Europa no sólo deberíamos referirnos al euro, los bancos y la economía, sino que también debemos pensar en una Europa de conocimientos. Es deber nuestro el consolidar y desarrollar las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas de nuestro continente. Éstas han sido modeladas, en gran medida, por las universidades, quienes todavía desempeñan un papel imprescindible en su desarrollo"

Estas palabras son el inicio de la "Declaración de La Sorbona"<sup>82</sup>, realizada el 25 de mayo de 1998, a cargo de los cuatro ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido (*"Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo"*), coincidiendo con la celebración del aniversario de la Universidad de París.

La declaración advierte de los cambios que se aproximan en las condiciones educativas y laborales, y de la diversificación del curso de las carreras profesionales, en las que la educación y la formación continua serán fundamentales. Alude a un área europea abierta a la educación superior, al margen de otras ventajas, que favorezca la movilidad y una cooperación más estrechas. La configuración de un sistema compuesto de dos ciclos, de grado y de postgrado, que servirá para establecer las comparaciones y equivalencias a escala internacional. La originalidad y flexibilidad del sistema, la asegurará el sistema de créditos (ECTS) y la distribución temporal en semestres, ello permitirá las convalidaciones.

Considera que "los estudiantes deberían ser capaces de acceder al mundo académico en cualquier momento de su vida profesional y desde diversos campos". Se debería facilitar a los universitarios el acceso a un elevado y variado número de programas, a oportunidades para llevar a cabo estudios multidisciplinarios, al perfeccionamiento de idiomas y a la

---

<sup>82</sup> [http://www.ub.edu/ub/europa/documents2/1\\_Declaracions\\_ministerials/DEC\\_Declaracio\\_Sorbona.pdf](http://www.ub.edu/ub/europa/documents2/1_Declaracions_ministerials/DEC_Declaracio_Sorbona.pdf)



habilidad para utilizar nuevas tecnologías informativas. Insta a la movilidad de estudiantes y profesores.

Adquieren el compromiso para promocionar un marco común de referencia, dedicado a mejorar el reconocimiento externo y facilitar la movilidad estudiantil y **las oportunidades de ocupación**. Constituye, fundamentalmente, una iniciativa de creación de una zona Europea dedicada a la Educación Superior.

### **2.2.1.2. Declaración de Bolonia (19 de junio de 1999)<sup>83</sup>**

Conscientes de la "necesidad de establecer una Europa más completa y de mayor alcance construida, en particular, mediante el desarrollo y fortalecimiento de sus dimensiones intelectual, cultural, social y científica y tecnológica" y de que "universalmente, se consideran sumamente importantes la educación y la cooperación educativa para el desarrollo y fortalecimiento de sociedades estables, pacíficas y democráticas", los ministros europeos de educación, reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999, realizan una declaración conjunta relacionada con el Área Europea de Educación Superior.

La Declaración de La Sorbona realizada el año anterior, en la que se resaltaba la creación del Área mencionada, como vía clave para promocionar la movilidad de los ciudadanos y la capacidad de obtención de empleo y el desarrollo general del continente, repercutió en algunos países europeos que se adhirieron a los principios contenidos en la Declaración. A ello se unieron otras iniciativas europeas en la línea de reformar la enseñanza superior -un ejemplo lo constituye el ya citado Informe Dearing-, que provocaron la determinación de actuar en muchos gobiernos.

La Declaración de Bolonia, en la línea de una mayor compatibilidad y comparabilidad de los sistemas de educación superior, se plantea como objetivo "incrementar la competitividad del sistema Europeo de educación superior", asegurando que "adquiera un grado de atracción mundial igual al de nuestras extraordinarias tradiciones culturales y científicas".

---

<sup>83</sup> [http://www.ub.edu/ub/europa/documents2/1\\_Declaracions\\_ministerials/DEC\\_Declaracio\\_Bolonya.pdf](http://www.ub.edu/ub/europa/documents2/1_Declaracions_ministerials/DEC_Declaracio_Bolonya.pdf)

Desde la adhesión a los principios de la Declaración de La Sorbona, se comprometen a coordinar sus políticas para alcanzar en un breve plazo de tiempo -dentro de la primera década del tercer milenio-, los siguientes objetivos:

- La adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable<sup>84</sup>;
- Adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos<sup>85</sup> fundamentales: grado y postgrado;
- El establecimiento de un sistema de créditos como un medio adecuado para promocionar una movilidad estudiantil más amplia;
- Promoción de la movilidad, con la eliminación de los obstáculos para el ejercicio efectivo del libre intercambio (alumnos, profesores, investigadores y personal de administración);
- Promoción de la cooperación europea, para garantizar la calidad con el objeto de desarrollar criterios y metodologías comparables;
- Promoción de las dimensiones europeas necesarias en educación superior, particularmente dirigidas al desarrollo curricular, cooperación entre instituciones, esquemas de movilidad y programas de estudio, integración de la formación e investigación.

Veintinueve representantes de otros tantos países europeos, se comprometieron a conseguir los objetivos propuestos, mediante la cooperación intergubernamental, junto a la colaboración con las organizaciones europeas no gubernamentales con competencias en educación superior. Dado que establecer un Área Europea de Educación Superior, requería apoyo, supervisión y adaptación constantes, decidieron volver a encontrarse en el año 2001.

---

<sup>84</sup> Objetivo relacionado con la promoción de la ocupación (**ocupabilidad**) y la competitividad del sistema de educación superior europeo.

<sup>85</sup> En documentos posteriores y en la actualidad, se habla de dos niveles (grado y postgrado) y tres ciclos (grado, máster y doctorado).

### **2.2.1.3. Comunicado de Praga (19 de mayo de 2001)<sup>86</sup>**

Tras la Declaración de Bolonia, dos años después, treinta y dos ministros europeos responsables de la educación superior de los países respectivos se reúnen en Praga para supervisar el proceso iniciado, su evolución y establecer las prioridades para el futuro. La elección de Praga para realizar la reunión supuso todo un símbolo de la voluntad de implicar a todo el continente.

Los ministros reafirmaron su compromiso con el objetivo de establecer el área de la educación superior europea para el 2010. Insistiendo en la necesidad de continuar haciendo esfuerzos para promover la movilidad y así permitir a los estudiantes, profesores, investigadores y personal de administración que se beneficien de los valores democráticos, la diversidad de culturas e idiomas y la diversidad de sistemas educativos que incluye el área de educación superior europea.

Los ministros partieron del análisis de la “Convención de Salamanca”<sup>87</sup> y de las recomendaciones de la “Convención de Estudiantes Europeos” en Göteborg, reconociendo la implicación activa de la Asociación Universitaria Europea (EUA) y de la Asociación de Sindicatos Nacionales de Estudiantes de Europa (ESIB) en el proceso de Bolonia. También prestaron especial atención a la ayuda de la Comisión Europea.

Afirmaron que la creación del área de la educación superior europea era una condición indispensable para reforzar el atractivo y la competitividad de las instituciones de educación superior en Europa; dando soporte a la idea de que la educación superior ha de ser considerada un bien público y continuar siendo de responsabilidad pública, y que los estudiantes son miembros de pleno derecho de la comunidad de la educación superior.

Además de revisar los acuerdos establecidos en Bolonia, analizando la evolución experimentada, e introduciendo las observaciones y matizaciones pertinentes, pusieron especial interés en introducir algunas líneas adicionales:

---

<sup>86</sup> [http://www.ub.edu/ub/europa/documents2/1\\_Declaracions\\_ministerials/DEC\\_Comunicat\\_Praga.pdf](http://www.ub.edu/ub/europa/documents2/1_Declaracions_ministerials/DEC_Comunicat_Praga.pdf)

<sup>87</sup> Ver apartado 2.2.3.2.

- El aprendizaje a lo largo de la vida como elemento esencial para alcanzar una mayor competitividad europea, para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida.
- El rol activo de las universidades, de las instituciones de educación superior y de los estudiantes en el desarrollo del proceso de convergencia<sup>88</sup>.
- La promoción del atractivo del área de educación superior europea, mediante el desarrollo de sistemas de garantía de la calidad y de mecanismos de certificación y de acreditación.

Los ministros se comprometieron a continuar cooperando de acuerdo a los objetivos de la Declaración de Bolonia; se congratularon por la incorporación de los nuevos miembros (Croacia, Chipre y Turquía) y decidieron celebrar en Berlín la próxima reunión de seguimiento, en la segunda mitad del año 2003.

#### **2.2.1.4. Comunicado de Berlín (19 de septiembre de 2003)<sup>89</sup>**

El 19 de septiembre de 2003, los ministros responsables de la Educación Superior de treinta y tres países europeos se reunieron en Berlín, con la finalidad de revisar los progresos conseguidos y establecer prioridades y nuevos objetivos para el futuro, siempre con la intención de acelerar el proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior.<sup>90</sup> Trataremos de destacar las principales consideraciones, principios y prioridades acordadas:

- Reafirmar la importancia de la dimensión social del proceso de Bolonia.
- Considerar las conclusiones de los Consejos Europeos de Lisboa (2000) y Barcelona (2002), respecto a una deseada Europa con “la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de poner en funcionamiento un crecimiento económico sostenible con más y mejores lugares de trabajo y una mayor cohesión social”.

---

<sup>88</sup> “(...)Los ministros expresaron su reconocimiento por las contribuciones encaminadas al desarrollo de programas de estudio que combinen la calidad académica con **la relevancia de la ocupación duradera** y solicitaron un papel proactivo continuado de las instituciones de educación superior”

<sup>89</sup> [http://www.ub.edu/ub/europa/documents2/1\\_Declaracions\\_ministerials/DEC\\_Comunicat\\_Berlin.pdf](http://www.ub.edu/ub/europa/documents2/1_Declaracions_ministerials/DEC_Comunicat_Berlin.pdf)

<sup>90</sup> En los documentos anteriores se hacía referencia a un “Área”, en este comunicado se habla de “Espacio Europeo de Educación Superior” (EEES).

- Tener en cuenta los diversos informes sobre el desarrollo del proceso de Bolonia, entre las reuniones de Praga y Berlín. Así como los resultados de los seminarios realizados y los mensajes de la Comisión Europea y el Consejo de Europa.
- Coincidir en que se deberán de hacer serios esfuerzos para garantizar relaciones más estrechas entre la enseñanza superior y los sistemas de investigación entre los países.
- Reconocer el papel fundamental de las instituciones de enseñanza superior y las organizaciones de estudiantes en el desarrollo del EEES.
- Agradecer el interés demostrado por otras regiones del mundo por lo que respecta al EEES.

En cuanto al progreso, agradecen las diferentes iniciativas que se han puesto en funcionamiento desde la reunión anterior de Praga, destacando la importancia de todos los elementos del proceso para establecer el EEES, subrayando la necesidad de intensificar los esfuerzos en el ámbito institucional, nacional y europeo.

Por lo que se refiere a la garantía de la calidad, evidencian que ésta es la idea central en torno a la cual gira la creación del EEES, comprometiéndose a seguir desarrollándola en todos los ámbitos, siendo necesario establecer unos criterios y unas metodologías comunes en los procedimientos para garantizar la calidad. Acordando que antes del año 2005 los sistemas para garantizar la calidad nacional habrán de comprender:

- una definición de las responsabilidades de los órganos e instituciones implicados
- la evaluación de programas o instituciones, que englobará la evaluación interna y la evaluación externa
- la participación de los estudiantes y la publicación de resultados
- un sistema de acreditación, certificación u otros procedimientos comparables
- la participación, cooperación e interconexión internacional.

Haciendo un llamamiento a los miembros de la ENQA, para que colaboren con la EUA, la EURASHE y la ESIB<sup>91</sup>, informando a los ministros de todos los logros el 2005.

---

<sup>91</sup> ENQA (Red Europea para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior), EUA (Asociación Universitaria Europea), EURASHE (Asociación Europea de Instituciones de Enseñanza Superior) y ESIB (Asociación de Sindicatos Nacionales de Estudiantes de Europa).

Sobre la estructura de las titulaciones, muestran complacencia al observar que, de acuerdo con los compromisos previos, se han iniciado profundas reestructuraciones globales en el panorama europeo de la enseñanza superior. Instando a los estados miembros a elaborar un marco de calificaciones comparables y compatibles. Las titulaciones de primer y segundo ciclo tendrán orientaciones diversas y perfiles varios con objeto de cubrir las amplias necesidades individuales, académicas y laborales. Las primeras conducirán a los programas de segundo ciclo, y éstas conducirán a los estudios de doctorado.

En cuanto a la promoción de la movilidad de los estudiantes y del personal académico y administrativo, constituye el eje de la creación del EEES. Observan que las tasas de movilidad han aumentado, gracias al importante apoyo de la Unión Europea, y reafirman su intención de esforzarse para eliminar cualquier obstáculo a la movilidad dentro del EEES, siendo necesarias medidas que faciliten la transferibilidad de ayudas y becas nacionales.

Destacan el importante papel del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), observando que se están convirtiendo en una base generalizada para los sistemas nacionales de créditos.

Sobre el reconocimiento de títulos, establecen el objetivo de que todos los estudiantes que se gradúen a partir de 2005 reciban el Suplemento al Título automáticamente y gratis. Hacen un llamamiento a las instituciones y empresas para que hagan un uso completo del Suplemento al Título, para aprovechar las ventajas de una mayor transparencia y flexibilidad de los sistemas de titulaciones de enseñanza superior, para **promover la ocupabilidad** y facilitar el reconocimiento académico con vista a poder acceder a otros estudios.

Agradecen la participación activa de las instituciones de enseñanza superior y de los estudiantes, lo cual garantizará el éxito final. Observan la participación constructiva de las organizaciones de estudiantes, insistiendo en la necesidad de incluirlos en las próximas actividades de manera ininterrumpida y desde los inicios. Subrayan la necesidad de que los estudiantes disfruten de unas condiciones de estudio y de vida adecuadas para que puedan

finalizar sus estudios de una manera apropiada y dentro de un periodo de tiempo prudencial, sin obstáculos relacionados con su situación social y económica.

Sobre la promoción de la dimensión europea dentro de la enseñanza superior, observan que, a partir de la propuesta de Praga, se han creado módulos, cursos y planes de estudio adicionales con contenidos, orientación y organización europeos; que las instituciones de enseñanza superior de algunos países han tomado iniciativas para crear un fondo común con sus recursos académicos y tradiciones culturales que promuevan el desarrollo de programas de estudio integrados y titulaciones conjuntas a un primer, segundo y tercer nivel; y que es necesario incluir un periodo de estudio en el extranjero en los programas de titulaciones conjuntas, así como los recursos adecuados respecto a la diversidad lingüística y aprendizaje de lenguas, para que los estudiantes puedan conseguir su máximo potencial en lo referente a identidad, ciudadanía y **posibilidades de trabajo en Europa**.

Se habría de reforzar el atractivo y la apertura de la enseñanza superior europea, confirmando la predisposición para intensificar el desarrollo de los programas de becas para estudiantes de terceros países. Los intercambios internacionales tendrían que seguir los principios de calidad académica y los valores académicos; fomentándose la cooperación con otras regiones de todo el mundo, mediante la apertura de los seminarios y las conferencias de Bolonia a los representantes de estas regiones.

Insisten en la importante contribución de la enseñanza superior en la tarea de hacer del aprendizaje permanente una realidad. Solicitan a aquellos que trabajan en los marcos de las calificaciones del EEES que incluyan una amplia y flexible oferta de ramas de aprendizaje, oportunidades y técnicas, y que hagan un uso adecuado de los ECTS; insistiendo en la necesidad de mejorar las oportunidades de todos los ciudadanos a seguir las vías del aprendizaje permanente hasta la enseñanza superior y dentro de ella.

Como medidas adicionales, en relación a los dos pilares de la sociedad del conocimiento (el EEES y el Espacio Europeo de Investigación –ERA-), consideran que se debe avanzar más allá de la propuesta actual, centrada en los dos ciclos, e incluir el ámbito del doctorado como tercer ciclo. Recalcan la importancia de la investigación, de la formación de los investigadores y de la promoción de la interdisciplinariedad para mantener y mejorar la

calidad de la enseñanza superior y para aumentar su competitividad. Solicitan un incremento de la movilidad en el ámbito doctoral y postdoctoral, pidiendo a las instituciones implicadas que aumenten su cooperación en los estudios doctorales y en la formación de jóvenes investigadores. Será necesaria una poderosa ayuda que incluya decisiones económicas y políticas de los gobiernos nacionales y de los órganos europeos. Se ha de dar más soporte a las redes del ámbito doctoral para estimular el desarrollo de la excelencia y para que suponga un sello distintivo del EEES.

Encargan al Grupo de Seguimiento la organización y el balance de los progresos, que tendrán que estar preparados para la cita del año 2005, y también la elaboración de informes detallados sobre el progreso y la implementación de las prioridades más inmediatas que se han fijado para los próximos años:

- la garantía de la calidad
- el sistema de dos ciclos
- el reconocimiento de las titulaciones y los periodos de estudios

Adaptan los procedimientos para las solicitudes de admisión de nuevos países; aceptan la incorporación de siete nuevos miembros (Albania, Andorra, Bosnia-Herzegovina, la Santa Sede, Serbia y Montenegro y la antigua República Yugoslava de Macedonia), ampliando el proceso a cuarenta países europeos.

Fijan la estructura de seguimiento, y solicitan al Grupo de Seguimiento<sup>92</sup> que coordine las actividades para el progreso del proceso de Bolonia.

---

<sup>92</sup> Los grupos de seguimiento se ocupan de velar por los compromisos y acuerdos recogidos en las comunicaciones de la Comisión de las Comunidades Europeas y en las declaraciones ministeriales, sobre diferentes temas de especial relevancia para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. Se reúnen periódicamente, elaborando informes y recomendaciones en torno al proceso seguido entre cada una de las reuniones de la Comisión o de los responsables ministeriales de educación superior de los Estados miembros.

Señalamos algunos grupos de seguimiento del proceso de Bolonia, indicando lugares y fechas de trabajo:

- Garantía de calidad y acreditación (Amsterdam, 12-13 de marzo de 2002).
- Reconocimiento de títulos y créditos (Lisboa, 11-12 de abril de 2002; Zurich, 11-12 de octubre de 2002).
- Desarrollo de titulaciones conjuntas (Estocolmo, 30-31 de mayo de 2002; Mantova, 11-12 de abril de 2003).
- Estructura de titulaciones (Helsinki, 16-17 de febrero de 2001; Helsinki, 14-15 de marzo de 2003; Copenhague, 27-28 de marzo de 2003).
- Dimensiones sociales del proceso de Bolonia (Atenas, 19-20 de febrero de 2003; Oslo, 12-14 de junio de 2003).
- Aprendizaje permanente (Praga, 5-7 de junio de 2003).

Los informes se pueden encontrar en (<http://wwwn.mec.es/univ/jsp/plantilla.jsp?id=3504>)



Deciden que la próxima reunión se celebrará en la ciudad noruega de Bergen, en mayo de 2005.

#### **2.2.1.5. “Employability in the context of the Bologna process”**

En el Comunicado de Praga, los ministros firmantes confirmaron la necesidad de una estructura para el seguimiento de los trabajos, consistente en un Grupo de Seguimiento y en un grupo preparatorio. El primero formado por representantes de todos los firmantes, nuevos participantes y por la Comisión Europea, debiendo estar presidido por la Presidencia de la UE. El segundo formado por representantes de los países que organizaron las reuniones ministeriales previas y los de la próxima reunión ministerial, dos estados miembros de la UE y dos estados miembros de la UE (los cuatro últimos elegidos por el grupo de seguimiento), además de la Presidencia de la UE y la Comisión Europea; siendo presidido por el representante del país anfitrión de la próxima reunión ministerial. Debiendo ser consultados en el trabajo de seguimiento la EUA, EURASHE y ESIB.

Tras el Comunicado de Berlín se ratificó la confianza en la implementación de todas las cuestiones tratadas, la dirección general del proceso de Bolonia y la preparación de la reunión ministerial siguiente, por parte de un Grupo de Seguimiento, formado por representantes de todos los estados miembros del proceso de Bolonia y la Comisión Europea, con el Consejo de Europa, EUA, EURASHE, ESIB y la UNESCO/CEPES como miembros consultivos. Este grupo debería reunirse como mínimo dos veces al año, estando presidido por el mismo país que presida la UE, y el país que acoja la próxima reunión ministerial en calidad de vicepresidencia.

El texto que nos ocupa se inscribe dentro de las tareas asignadas al Grupo de Seguimiento del proceso de Bolonia, dado que tiene la facultad de establecer actuaciones entre cada una de las Conferencias de Ministros de Educación (Berlín, 2003-Bergen, 2005), pudiendo configurarse, como en este caso, en un Seminario Oficial de Bolonia.

Los días 21, 22 y 23 de octubre de 2004, tuvo lugar en Bled (Eslovenia) el Seminario Oficial de Bolonia: “*Employability in the context of the Bologna process*”<sup>93</sup>. Trataremos de resumir las conclusiones generales y las recomendaciones para el “*Bologna Follow-Up Group*” (BFUG).

Conclusiones generales:

- *El objetivo de empleabilidad de los graduados es una de las piedras angulares del proceso de Bolonia.*
- *El término empleabilidad es todavía vago en Europa y a veces incluso polémico*<sup>94</sup>.
- *La sociedad, el mercado de trabajo y los ciudadanos exigen a la educación superior una contribución significativa para lograr una empleabilidad sostenible*<sup>95</sup>.
- *Establecer puentes entre los estudios académicos y las actividades profesionales creando vínculos firmes entre ambos*<sup>96</sup>.
- *Proporcionar amplias posibilidades con flexibilidad tanto en lo que se refiere a la estructura como al volumen, orientación y perfil de los estudios así como permitir itinerarios curriculares diversos, como elementos que contribuirán a una mejor empleabilidad.*
- *Una educación superior de calidad es clave para lograr la empleabilidad*<sup>97</sup>.
- *Se observa en Europa una cierta reticencia del mercado laboral para aceptar y reconocer como relevantes los estudios de primer ciclo o grado*<sup>98</sup>.

---

<sup>93</sup> <http://www.ub.edu/ub/europa/documents/seminaribolonya1004.pdf>. Nos parece especialmente relevante el contenido del seminario en relación con el tema de la tesis (Grupo de Seguimiento del proceso de Bolonia, 2004).

<sup>94</sup> “*Conjunto de logros – habilidades, comprensiones y atributos personales – que proporcionan a los graduados las mejores condiciones para ganar un empleo y para tener éxito en las diferentes ocupaciones que puedan elegir, con beneficios para ellos mismos y para el conjunto del colectivo de los trabajadores, de la comunidad y de la economía*” (Grupo de Seguimiento del proceso de Bolonia, 2004).

<sup>95</sup> No debe interpretarse empleabilidad sostenible en contraposición del aprendizaje a lo largo de la vida, ya que éste debe entenderse como un instrumento relevante para reforzar la empleabilidad individual.

<sup>96</sup> Además de considerarlo fundamental para reforzar la empleabilidad, ésta podrá alcanzarse utilizando el desarrollo de un Marco de Calificaciones, que cubra la educación superior, la profesional y la formación continua en todos los países inmersos en el proceso de Bolonia; recomendando las estancias en empresas o pasantías en los programas de grado.

Evidentemente se está haciendo referencia clara al actual Prácticum y a la importancia que se le debe conceder en las futuras titulaciones de grado.

<sup>97</sup> Se recomienda como beneficiosa, la participación de los distintos agentes sociales tanto en las reformas relacionadas con Bolonia como en el diseño de los nuevos planes de estudios.

<sup>98</sup> Siendo necesario un esfuerzo por parte de los distintos agentes sociales para comprenderlos y aceptarlos como significativos. Conviene recordar que los estudios de grado conducen al mercado laboral o bien constituyen la base de los estudios de segundo ciclo.

- *Se manifiesta una seria cautela acerca de la distinción que se hace muy frecuentemente entre programas de estudio académicos y profesionales ya que los conceptos incluidos en ellos no son excluyentes<sup>99</sup>.*
- *Desde una perspectiva de empleabilidad, el primer ciclo debe abarcar un conocimiento general en un campo disciplinario específico así como el desarrollo de cualidades personales incluyendo el aprendizaje autónomo, la capacidad de acercarse a nuevos problemas, las habilidades de comunicación y otras habilidades transferibles; los segundos ciclos deben abarcar un conocimiento disciplinario más especializado o interdisciplinario, así como un nivel cognoscitivo más alto y habilidades de comunicación.*
- *Deben hacerse esfuerzos para usar de la forma más amplia y eficaz posible, los instrumentos de reconocimiento para promover la movilidad y la empleabilidad tanto a nivel nacional, como europeo y global.*

Recomendaciones de los participantes en el seminario al BFUG:

- *La noción de empleabilidad y las conclusiones generales desarrolladas en los puntos anteriores sean incluidas como referencia en los distintos seminarios de Bolonia y otras actividades, en particular en aquellos relacionados con los resultados del aprendizaje y el Marco de Calificaciones para EHEA<sup>100</sup>.*
- *Potencie la participación activa de las organizaciones patronales y sindicatos así como de las asociaciones profesionales, en todos sus niveles, creando un debate acerca de su integración sistemática en la formulación de las políticas de la educación superior<sup>101</sup>.*

---

<sup>99</sup> En el Capítulo I de la tesis hemos tratado de mediar entre un modelo académico-formativo y un modelo profesional, al considerar totalmente necesarios aspectos de ambos y, por tanto, no excluyentes.

<sup>100</sup> Área Europea de Educación Superior.

<sup>101</sup> El Estatuto de la Universidad de Barcelona, aprobado por el Claustro el 21 de mayo de 2003, decreto 246/2003, de 8 de octubre (DOGC nº 3993, de 22 de octubre de 2003) en el Título III (Capítulo V), contempla “*El Consell Social*” como un órgano de participación de la sociedad en la Universidad y órgano de relación de la Universidad con la sociedad, especificando la composición y las competencias del mismo; podemos interpretarlo como un órgano que puede asegurar, entre otros, los objetivos relacionados con las conclusiones y recomendaciones del seminario de Bolonia respecto a la empleabilidad en el contexto del proceso de Bolonia.

Desde el Reglamento de la Facultad de Pedagogía, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad de Barcelona el 31 de marzo de 2004 (artículo 35 del Capítulo IV del Título III) también se alude a un “*Consell Assessor*”, de carácter consultivo mixto para incentivar las relaciones entre la actividad académica y el mundo laboral y profesional, especificando sus funciones y composición; que seguro permitirá abordar, entre otros, aspectos relacionados con el futuro de la titulaciones en el marco del EEES y con la

La incorporación de los comentarios sobre este Seminario se justifican, no sólo por su indiscutible actualidad sino por su contenido esencial, al centrarse en un aspecto que consideramos clave en nuestra tesis y fundamental en el futuro del EEES. Mejorar las condiciones personales de nuestros egresados para lograr una satisfactoria inserción profesional en el mercado laboral (empleabilidad), deben complementarse con políticas activas, institucionales, que modifiquen el mencionado mercado creando ocupación en condiciones satisfactorias tanto para los empleados como para los empleadores (ocupabilidad).

## **2.2.2. Comunicaciones de la Comisión de las Comunidades Europeas**

Haremos un breve resumen de las principales comunicaciones que desde la Comisión de las Comunidades Europeas se han ocupado del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior.

### **2.2.2.1. “Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente” (21 de noviembre de 2001)**

El Consejo Europeo celebrado en Lisboa, en marzo de 2000, establecía un objetivo estratégico: convertir la Unión Europea en la sociedad, basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica del mundo. Posteriormente confirmado en el Consejo Europeo de Estocolmo de marzo de 2001. Las claves para lograrlo eran “*adaptar la enseñanza y la formación para ofrecer oportunidades de aprendizaje hechas a la medida de cada uno de los ciudadanos en todas las etapas de su vida, **promover la empleabilidad** y la integración social mediante la inversión en los conocimientos y las aptitudes de los ciudadanos, crear una sociedad de la información para todos y favorecer la movilidad*”. Ello confirmaba que el aprendizaje permanente era el elemento clave para conseguir el objetivo estratégico previsto.

---

empleabilidad. En cualquier caso, nuestra opinión se sitúa más en la línea de concebir el trabajo del Consejo Asesor desde la perspectiva de mejorar la ocupabilidad, vinculada ésta a influir en el mercado laboral, en el sector laboral susceptible de ser ocupado por los/as pedagogos/as.

La Comunicación<sup>102</sup> sitúa a los ciudadanos como eje central. Se tuvo en cuenta la opinión de más de 12.000 personas, sobre el aprendizaje permanente, analizándose los cambios económicos y sociales que para los ciudadanos de la Unión Europea comportaba el paso a una sociedad del conocimiento, tanto positivos (mayores oportunidades de comunicación, desplazamiento y empleo) como negativos (aumento de las desigualdades y de la exclusión social). Se hacía necesario, dadas las dimensiones de los cambios, un nuevo enfoque de la educación y la formación. Si bien se reconoce que las políticas e instituciones tradicionales son insuficientes para habilitar a los ciudadanos a hacer frente a las consecuencias de la globalización, el cambio demográfico, la tecnología digital y el deterioro del medio ambiente; ello no es obstáculo para admitir que los ciudadanos, sus conocimientos y sus aptitudes son la clave del futuro de Europa.

La Comunicación pretende contribuir a la creación de un espacio europeo del aprendizaje permanente que capacite *“a los ciudadanos para que puedan moverse libremente en entornos de aprendizaje, empleos, regiones y países distintos, potenciando al máximo sus conocimientos y aptitudes, y cumplir las metas y ambiciones de prosperidad, integración, tolerancia y democratización que tienen la Unión Europea y los países candidatos”*. Ello conseguirá mediante la educación y la formación, a través de procesos, estrategias y planes europeos vinculados a políticas de juventud, empleo, integración social e investigación, dentro de un *“marco del aprendizaje permanente”*.

Al definir el aprendizaje permanente como *“toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo”*, abarca todo el amplio espectro del aprendizaje formal, no formal e informal, incluyendo la ciudadanía activa, la realización personal y la integración social, sin descuidar aspectos laborales. El protagonismo del alumno, la igualdad de oportunidades y su calidad y relevancia, subyacen como principios orientadores.

---

<sup>102</sup> [http://www.inem.es/ciudadano/formacion/p.comunitarios/AprenPerma/com\\_es.pdf](http://www.inem.es/ciudadano/formacion/p.comunitarios/AprenPerma/com_es.pdf)

El documento especifica las “estrategias coherentes y globales de aprendizaje permanente” que fundamentarán la toma de decisiones políticas:

1. *Trabajar en cooperación en todo el espectro educativo.* Es necesaria la colaboración de todos los agentes, dentro y fuera de los sistemas formales, para asegurar que las estrategias funcionen en la práctica.
2. *Percepción de la demanda de aprendizaje.* Es preciso percibir las necesidades de aprendizaje de los ciudadanos, las comunidades, la sociedad y el mercado laboral, al mismo tiempo y de forma paralela, percibir las necesidades del alumno, lo que posibilitará un enfoque centrado en él, garantizando la igualdad de oportunidades.
3. *Asignación adecuada de recursos.* Elevando los niveles de inversión y asegurando una distribución eficaz y transparente.
4. *Facilitar el acceso a las oportunidades de aprendizaje.* Mejorando la oferta ya existente y desarrollando nuevas formas, tratando de focalizarlas hacia colectivos específicos.
5. *Creación de una cultura del aprendizaje.* La motivación de alumnos y alumnos potenciales provocará un aumento en el nivel general de participación y hará que el aprendizaje resulte más atractivo, mejorando la ciudadanía activa, la realización personal y **la empleabilidad**.
6. *Búsqueda de la excelencia.* Mediante mecanismos que aseguren la máxima calidad de la propia experiencia de aprendizaje y de los procedimientos de decisión y aplicación, así como de los servicios asociados.

En apoyo de las estrategias anteriores, se proponen unas “prioridades de actuación”:

1. *Valoración del aprendizaje:*

Valorar los diplomas y certificados formales

Valorar el aprendizaje no formal e informal: intercambio de experiencias

Nuevos instrumentos a escala europea para apoyar la valoración de todas las formas de aprendizaje

2. *Información, orientación y asesoramiento:*

Reforzar la dimensión europea de la información, la orientación y el asesoramiento

3. *Invertir tiempo y dinero en el aprendizaje:*

Incrementar los niveles de inversión y hacer más transparentes las inversiones

Crear incentivos y posibilitar la inversión

Garantizar la elevada calidad de los resultados y de los productos de la inversión

4. *Acercar las oportunidades de aprendizaje a los alumnos:*

Estimular y apoyar a las comunidades, ciudades y regiones de aprendizaje y crear centros locales de aprendizaje

Estimular y apoyar el aprendizaje en el lugar de trabajo, en especial las PYME

5. *Competencias básicas:*

Identificar el conjunto de competencias básicas

Poner las competencias básicas verdaderamente al alcance de todos y, en particular, de los ciudadanos menos favorecidos en la enseñanza escolar, de aquellos que la abandonaron prematuramente y de los alumnos adultos

6. *Pedagogía innovadora.*

Nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje y nuevo papel de los profesores, formadores y otros mediadores de aprendizaje

Papel de las TIC para facilitar y apoyar el aprendizaje permanente

La Comunicación incluye la “aplicación del programa de trabajo”, éste hace referencia a la manera de llevar adelante el plan, reforzando procesos, instrumentos y programas existentes y estableciendo indicadores.

Por último, se establecen los pasos próximos a adoptar:<sup>103</sup>

- Examen y debate del presente documento por el Parlamento Europeo, el Comité Económico y Social y el Comité de las Regiones, instituciones que emitirán sus respectivos dictámenes.

---

<sup>103</sup> Los “pasos a adoptar” para la creación de un espacio europeo del aprendizaje permanente, nos permiten apreciar la complejidad de los procesos que genera una Comunicación de la Comisión, así como de las estructuras que soportan los proyectos en la Unión Europea.

- Aprobación de los principios y las propuestas principales de la presente Comunicación y del planteamiento sugerido para un espacio europeo del aprendizaje permanente por el Consejo (Consejo de Educación y Juventud y Consejo de Empleo y Política Social) durante la Presidencia española.
- Contribución de la Comisión al respecto en el Consejo Europeo de primavera de Barcelona, que se celebrará los días 15 y 16 de marzo de 2002.
- Informe de la Comisión al Consejo Europeo y al Parlamento Europeo sobre los avances logrados en la aplicación del marco del aprendizaje permanente antes de que finalice 2003.

#### **2.2.2.2. “Plan de acción Ciencia y sociedad” (4 de diciembre de 2001)**

El plan de acción<sup>104</sup> se elabora a partir de la invitación formulada por el Consejo de ministros de investigación el 26 de junio de 2001, inscribiéndose en el proceso de creación de un Espacio Europeo de Investigación, iniciado por la Comisión Europea en enero de 2000.

El deseo que subyace es respaldar el objetivo estratégico fijado para la Unión Europea en Lisboa para el 2010: *“convertirse en la economía, basada en el conocimiento, más dinámica y competitiva del mundo, capaz de un crecimiento económico duradero, creadora de empleo y dotada de una mejor cohesión social”*.

En el análisis que se realiza se observan indicios que muestran el actual desfase *“entre el inmenso potencial de realizaciones y las necesidades y aspiraciones de los ciudadanos europeos, como la paz entre los pueblos, el empleo, la seguridad o el desarrollo sostenible del planeta”*. Resulta obvio que Europa se beneficiaría con la creación de un marco comunitario que reuniera los esfuerzos de los Estados miembros para conseguir que los ciudadanos pudieran valorar con mayor rigor los grandes fenómenos científicos y tecnológicos, a la vez que despertar sus deseos de participar en la aventura de la ciencia.

---

<sup>104</sup> [http://europa.eu.int/comm/research/science-society/action-plan/action-plan\\_es.html](http://europa.eu.int/comm/research/science-society/action-plan/action-plan_es.html)



En este programa de acción la Comisión se centrará en un número concreto de nuevas actividades de gran valor desde el punto de vista comunitario, dirigidas a:

- Promover la educación y la cultura científicas en Europa.
- Elaborar políticas científicas más cercanas a los ciudadanos.
- Incorporar una ciencia responsable en las distintas políticas.

En torno a estos tres capítulos se distribuyen las acciones previstas<sup>105</sup>, que deberán ser ejecutadas en colaboración con los Estados miembros y los países candidatos, con terceros países y organizaciones internacionales; con la participación de numerosos actores: autoridades públicas locales y regionales, ciudadanos, sociedad civil, empresas, etc. Si bien la Comisión tiene prevista actuar como catalizador, *“no cabrá esperar resultados significativos si los Estados miembros no se lanzan junto con la Comisión en un esfuerzo común y coordinado”*.

Dado el carácter prospectivo de los objetivos del plan de acción y la urgencia de los mismos, la Comisión fija unos plazos próximos para la movilización, las acciones se deberán iniciar en el año 2002.

El plan señala el inicio de un prolongado proceso cuyo objetivo final es modificar las relaciones entre la ciencia y la sociedad, para ello el plan recopilará experiencias, hechos y datos estadísticos que serán necesarios desarrollar y mantener.

La presentación del proceso seguido, así como la evaluación del plan de acción, estaba prevista par el año 2004, coincidiendo con el “Convenio Europeo para la ciencia”.

### **2.2.2.3. “Plan de acción de la Comisión sobre las capacidades y la movilidad” (13 de febrero de 2002)**

El plan de acción sobre las capacidades y la movilidad<sup>106</sup> supone la culminación de un proceso iniciado en febrero de 2001 por la Comunicación de la Comisión sobre los nuevos mercados de trabajo europeos. Su objetivo fundamental es *“crear condiciones que*

---

<sup>105</sup> El plan recoge 38 acciones distribuidas en torno a los tres grandes apartados señalados.

<sup>106</sup> <http://europa.eu.int/scadplus/leg/es/cha/c11056.htm>

*favorezcan una mayor apertura de los mercados de trabajo europeos y que faciliten su accesibilidad para todos de aquí a 2005”.*

El plan se basa en otras iniciativas previas, especialmente en la Comunicación, ya comentada, “Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente”, y adopta una perspectiva tendente a la promoción de recursos humanos en la Unión Europea, mediante la creación de oportunidades para que los ciudadanos puedan desplazarse libremente en la Unión con fines educativos o profesionales, a la vez que permitirles aprovechar las ventajas de la integración europea, incluido en el mercado único europeo.

El plan conecta con los objetivos fijados en Lisboa, relativos a “creación de más y mejores empleos, una cohesión social reforzada y una economía del conocimiento dinámica”, siendo necesaria para ello “una mano de obra capacitada y adaptable”<sup>107</sup>. Se constituye en elemento esencial para conseguir el objetivo anterior, mejorar la movilidad en el mercado de trabajo, sea entre empleos o entre Estados miembros, lo que obligará a la mejora de los niveles de capacitación y la supresión de los obstáculos a la movilidad.

El plan contempla “tres grandes desafíos” a superar para garantizar la existencia de mercados de trabajo europeos abiertos y accesibles a todos:

- A. Una movilidad profesional deficiente
- B. Escasa movilidad geográfica
- C. Fragmentación de la información y falta de transparencia de las oportunidades de empleo

---

<sup>107</sup> La Comunicación no sólo alude a la necesaria adaptabilidad de la mano de obra, sino que lo hace extensivo a los sistemas educativos: “*los sistemas de educación y formación deben adaptarse a las necesidades del mercado de trabajo y de una economía y una sociedad cada vez más basadas en el conocimiento*”. Llegando a expresar que “*la adaptabilidad y la **empleabilidad** de los trabajadores a lo largo de su vida profesional dependen de la calidad de la educación y la formación iniciales y de una reducción de la tasa de abandono escolar*”; queda claro que son los trabajadores y, más concretamente, la educación y formación recibidas los responsables de adaptarse siempre al sistema productivo, en clave de mercado laboral, nunca al revés. Es una evidencia clara de la filosofía imperante en la construcción europea, que continúa condicionada por los intereses del capital, no tanto por los intereses de la mayoría de los ciudadanos.

Para responder a los desafíos anteriores, el plan señala unos objetivos concretos, acompañados de unas acciones determinadas:

1. Reforzar la movilidad profesional y la capacitación
  - Asegurar que los sistemas de educación y formación estén en condiciones de dar respuesta a las necesidades del mercado de trabajo en una economía y una sociedad cada vez más basadas en el conocimiento.
  - Introducir y consolidar estrategias eficaces de desarrollo de las competencias de los trabajadores.
  - Reducir los obstáculos al reconocimiento del aprendizaje, sea cual sea la forma en que se ha adquirido, y promover la transparencia y la transferibilidad de las cualificaciones en toda Europa.
  - Redoblar esfuerzos en las regiones y los Estados miembros menos avanzados.
  
2. Facilitar la movilidad geográfica
  - Suprimir los obstáculos administrativos y jurídicos subsistentes.
  - Desarrollar capacidades lingüísticas e interculturales.
  - Favorecer el reconocimiento de las cualificaciones promoviendo para ello una mayor transparencia en los sistemas de educación y formación.
  - Desarrollar una política de inmigración de ámbito comunitario.
  
3. Mejorar la transparencia de las oportunidades de empleo y la información al respecto

La puesta en marcha de las acciones necesarias para lograr los objetivos señalados, hace imprescindible el compromiso y la responsabilidad de una serie de agentes: los Estados miembros, la Comisión, otras instituciones comunitarias, los interlocutores sociales, etc. Ello es esencial para la obtención de resultados concretos.

La Comisión asume la responsabilidad sobre la evaluación de la aplicación del Plan de acción, ésta será anual coincidiendo con las reuniones del Consejo Europeo de primavera.

Resultan sumamente interesantes los anexos que acompañan la Comunicación, especialmente el estadístico, que aporta información relevante y significativa para ilustrar los temas tratados.

#### **2.2.2.4. “Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa” (10 de enero de 2003)**

La Comunicación<sup>108</sup> presenta la posición de la Comisión sobre el nuevo paradigma de la inversión en educación y formación en la Unión Europea, postura que está íntimamente relacionada con el objetivo estratégico fijado por el Consejo Europeo de Lisboa en marzo de 2002, anteriormente mencionado en el apartado 2.2.2.2., y reiterada en Estocolmo (2001) y Barcelona (2002).

Se considera que *“para que los sistemas de educación y formación puedan desempeñar el papel que les corresponde, no basta con que se inviertan recursos suficientes en los Estados miembros, sino que además estos recursos deben asignarse y administrarse de la mejor manera posible”*, ello obliga a la Comisión a abrir un debate sobre diferentes aspectos de la inversión en educación y formación, teniendo en cuenta la Comunicación sobre aprendizaje permanente y la estrategia europea de empleo.

Los principales objetivos de la Comunicación son los siguientes:

- analizar las implicaciones que tiene para el sector de la educación y la formación el llamamiento hecho por el Consejo Europeo de Lisboa con vistas a aumentar considerablemente todos los años la inversión per cápita en recursos humanos;
- precisar las nuevas tareas y responsabilidades de los Estados miembros y los países candidatos con el fin de garantizar que la educación y la formación desempeñen plenamente su papel de cara a la realización del objetivo estratégico de la UE fijado en Lisboa;

---

<sup>108</sup> <http://europa.eu.int/scadplus/leg/es/cha/c11066.htm>

- indicar los principales componentes y factores que permitirán llevar a buen término el nuevo paradigma de la inversión en educación y formación en la Unión Europea actual y ampliada;
- apoyar a los Estados miembros y a los países candidatos en sus esfuerzos por desarrollar estrategias de aprendizaje permanente y emprender reformas estructurales en sus sistemas de educación y formación, y animarles a revisar los niveles y las prioridades de sus inversiones en recursos humanos;
- preparar el camino para el informe conjunto que la Comisión y el Consejo deberán presentar al Consejo Europeo de primavera de 2004 para darle cuenta de los progresos registrados en pos de los objetivos comunes.

En primer lugar se examina “*El papel de la educación y la formación de cara a la realización del objetivo estratégico de Lisboa*”, desarrollando los siguientes aspectos: la petición de aumentar considerablemente las inversiones en recursos humanos; pertinencia de la educación y la formación para la consecución de los objetivos de Lisboa<sup>109</sup>; un nuevo paradigma de la inversión en educación y formación<sup>110</sup>; y el complicado reto a superar.

En segundo lugar, ante “*El desafío de alcanzar un incremento considerable de la inversión total*”, se reconoce el déficit de inversión en recursos humanos que la UE padece. No sólo “*no se observa una tendencia neta al alza del gasto público en educación y formación*”, sino que, además, se registra “*un claro déficit en la financiación privada en ámbitos clave para la economía del conocimiento*”, como la enseñanza superior, la educación de adultos y la formación profesional continua. Es probable que la ampliación no sólo no reduzca estas deficiencias, sino que las aumente. Será, por tanto, necesario un “*incremento del gasto público con una orientación específica y de las contribuciones privadas*”, éstas últimas como complemento de la financiación pública.

En tercer lugar se comenta la necesidad de “*Un mejor aprovechamiento de los recursos existentes*”. Se presentan las prioridades en materia de inversión en educación y formación (formación y retención del personal docente, nuevas competencias básicas, acceso

---

<sup>109</sup> Especialmente relevante en los siguientes ámbitos: crecimiento; competitividad y dinamismo; economía y sociedad del conocimiento; más y mejores empleos; integración social y ciudadanía activa; y políticas regionales.

<sup>110</sup> Observable en los ámbitos siguientes: nuevas exigencias de la sociedad del conocimiento; globalización y competitividad a escala mundial; ampliación de la Unión Europea; y evolución demográfica.

universal al aprendizaje permanente, TIC, potenciar la integración social y la ciudadanía activa, orientación y asesoramiento), pasando revista a continuación a una serie de indicios comunes que ponen de manifiesto la ineficacia del gasto (altos niveles de fracaso escolar, de abandono escolar prematuro y de desempleo entre los licenciados universitarios, duración excesiva de los estudios y bajos niveles educativos) y sus causas más probables, con el fin de persuadir a los Estados miembros para que examinen estos factores y evalúen los costes suplementarios que acarrearán. Se hace especial mención a la necesidad de gestionar eficazmente los recursos (a través de la descentralización de la educación, de enfoques asociativos y de una mejor coordinación de las acciones) y de fijar criterios de referencia a escala nacional y europea.

Por último se insiste en la *“necesidad de inscribir las inversiones en un contexto europeo para garantizar su eficacia”*. Para lograrlo, será preciso proceder a importantes reformas en ámbitos como la modernización de los programas de estudios, la calidad y el reconocimiento de las cualificaciones. Las reformas, para que generen los beneficios deseados, deberán tener en cuenta la dimensión europea, no sólo el contexto nacional.

En las conclusiones, se insiste en la plena justificación de las ambiciosas expectativas en materia de educación y formación, invitando a los Estados miembros a hacer todo lo posible por alcanzar el nivel de inversiones públicas que requiere el modelo social europeo.

#### **2.2.2.5. “El papel de las universidades en la Europa del conocimiento” (5 de febrero de 2003)**

La Comunicación<sup>111</sup> pretende iniciar un debate sobre el rol de las universidades en la sociedad y la economía del conocimiento en Europa y sobre las condiciones en las que podrán desempeñar efectivamente dicho papel. *“El crecimiento de la sociedad del conocimiento depende de la producción de nuevos conocimientos, su transmisión a través de la educación y la formación, su divulgación a través de las tecnologías de la información y la comunicación y su empleo por medio de nuevos procedimientos industriales o servicios”*. Las universidades se convierten en protagonistas especiales, dada

---

<sup>111</sup> [http://www.ub.es/ub/europa/documents2/2\\_Comunicats\\_de\\_la\\_Comissio/02\\_COM\\_paper\\_univers.pdf](http://www.ub.es/ub/europa/documents2/2_Comunicats_de_la_Comissio/02_COM_paper_univers.pdf)

la función que desarrollan en los siguientes ámbitos: *“la investigación y la explotación de sus resultados, gracias a la cooperación industrial y el aprovechamiento de las ventajas tecnológicas; la educación y la formación, en particular la formación de los investigadores; y el desarrollo regional y local, al que pueden contribuir de manera significativa”*.

Es necesario, por tanto en la Unión Europea, un panorama universitario “saneado y floreciente”, en el que la excelencia de sus universidades colabore a sustentar la sociedad del conocimiento y lograr el objetivo fijado en el Consejo Europeo de Lisboa, ampliamente mencionado en apartados precedentes, convirtiendo, de esta manera, los sistemas educativos europeos en una “referencia de calidad mundial” para el año 2010.

Es evidente que el mundo universitario europeo no está exento de problemas y actualmente, en términos generales, se considera poco competitivas a las universidades europeas en el panorama internacional, a pesar de la elevada calidad de múltiples trabajos científicos. La Comunicación plantea una serie de cuestiones sobre las que es preciso reflexionar:

- cómo lograr que las universidades cuenten con ingresos adecuados y sostenibles y cómo lograr que los fondos se utilicen de la manera más eficaz;
- cómo lograr cierta autonomía y profesionalidad tanto en el ámbito académico como en el de la gestión;
- cómo concentrar suficientes recursos en la excelencia y crear las condiciones necesarias para que las universidades logren y desarrollen dicha excelencia;
- cómo lograr que las universidades contribuyan de forma más adecuada a las necesidades y estrategias locales y regionales;
- cómo establecer una colaboración más estrecha entre universidades y empresas, con el fin de garantizar una difusión y explotación más adecuadas de los nuevos conocimientos en la economía y la sociedad en general;
- cómo fomentar a través de todos estos ámbitos de actuación el Espacio Europeo de Enseñanza Superior coherente, compatible y competitivo reclamado en la Declaración de Bolonia, así como el Espacio Europeo de la Investigación que el Consejo Europeo de Lisboa fijó como objetivo de la Unión en marzo de 2000.

Ante la ausencia de un debate profundo sobre las universidades europeas a escala de la UE, en los últimos tiempos, la Comisión desea aportar su contribución al respecto, analizando en primera instancia el lugar y la función de las universidades europeas en la sociedad y la economía del conocimiento. Se describe brevemente el panorama universitario europeo y se observa la posición privilegiada de las universidades respecto a la Europa del conocimiento, a pesar de ello todas las universidades, incluyendo las europeas, se ven obligadas a adaptarse a una serie de cambios profundos, pertenecientes a las categorías siguientes: el aumento de la demanda de formación superior, la internacionalización de la educación y la investigación, desarrollar una cooperación estrecha y eficaz entre las universidades y la industria, la multiplicación de los lugares de producción de conocimientos, la reorganización de los conocimientos y la aparición de nuevas expectativas.

En segunda instancia la Comunicación propone una reflexión sobre las universidades dentro de la perspectiva europea, presentando los principales retos a los que se enfrentan las universidades europeas, fruto del desfase, cada vez mayor, entre la organización de las universidades a nivel de Estado miembro y la aparición de desafíos que superan las fronteras nacionales, como consecuencia de la conjunción de los siguientes factores:

- la aparición de un auténtico mercado europeo del trabajo en el que los ciudadanos europeos deben tener la posibilidad de desplazarse libremente<sup>112</sup> y en el que, por tanto, las dificultades que plantea el reconocimiento de las cualificaciones adquiridas constituyen un obstáculo obsoleto;
- las expectativas de reconocimiento surgidas a raíz de las acciones llevadas a cabo por la propia Unión Europea para fomentar la movilidad, especialmente mediante la iniciativa ERASMUS;
- la aparición de una oferta globalizada de distintos programas universitarios, la persistencia de la fuga de cerebros, estudiantes e investigadores de alto nivel y el mantenimiento de un nivel comparativamente bajo de actividad de las universidades europeas a nivel internacional;

---

<sup>112</sup> No deja de resultar paradójico que en un mundo globalizado económicamente, abierto a la producción al comercio y a las transacciones financieras, socialmente presente graves carencias y mantenga restricciones severas a la libre circulación de los seres humanos, desde la perspectiva laboral, quedando especialmente excluidas las personas más necesitadas de origen extracomunitario.



- la intensificación de estos factores provocada por la ampliación de la Unión, que generará una mayor heterogeneidad del panorama universitario europeo.

El esfuerzo necesario para superar los retos relacionados con el futuro de las universidades, debe ser conjunto y coordinado por parte de los Estados miembros y los países candidatos, acompañados y apoyados por la Unión Europea, mediante iniciativas comunitarias en los ámbitos de la investigación y la educación.

La Comisión expresa claramente que para que puedan desempeñar plenamente su función en la creación de una Europa del conocimiento, las universidades europeas deberán experimentar una serie de cambios profundos, unidos a la persecución de los objetivos siguientes:

- garantizar que las universidades europeas dispongan de recursos suficientes y duraderos y los utilicen eficazmente;
- reforzar su excelencia, tanto en materia de investigación como de enseñanza, concretamente mediante la creación de redes;
- lograr una mayor apertura de las universidades hacia el exterior e incrementar su atractivo a escala internacional.

El primero de los objetivos señalados requerirá un *“aumento y diversificación de los ingresos de las universidades”*<sup>113</sup>, la *“utilización más eficaz de los recursos financieros disponibles”* y *“lograr una mayor eficacia de la explotación de los resultados del trabajo científico”*. Para conseguir el segundo objetivo será necesaria la *“creación de las condiciones de excelencia necesarias”*, el *“desarrollo de centros y redes europeas de excelencia”* y conseguir *“la excelencia en los recursos humanos”*. El último objetivo necesita de *“una mayor apertura internacional”* y de un *“desarrollo local y regional”*<sup>114</sup>.

---

<sup>113</sup> Se señalan cuatro fuentes principales de ingresos: la financiación pública de la investigación y la enseñanza en general, incluidos los contratos de investigación adjudicados mediante licitación; los donativos particulares; ingresos derivados de la venta de servicios y de la explotación de los resultados de la investigación; y las contribuciones de los estudiantes.

<sup>114</sup> La Comunicación en este apartado propone una serie de temas a debate, íntimamente relacionados con las actuaciones aportadas.

Por último la Comisión invita a todas las partes interesadas a comunicar su punto de vista sobre el tema tratado<sup>115</sup>.

### **2.2.2.6. “Educación y formación 2010” (11 de noviembre de 2003)**

De nuevo nos encontramos con el objetivo estratégico adoptado en marzo de 2000 por el Consejo Europeo de Lisboa, al comprobar que la Unión Europea se enfrentaba a *“un enorme cambio fruto de la mundialización y de los imperativos que plantea una nueva economía basada en el conocimiento”*. El Consejo señaló asimismo que los cambios no sólo exigían *“una transformación radical de la economía europea”*, sino también *“un programa ambicioso de modernización del bienestar social y de los sistemas educativos”*. Ello suponía el reconocimiento del protagonismo que desempeñan los sistemas educativos y de formación dentro de la estrategia económica y social y del futuro de la Unión.

Posteriormente el Consejo adoptó tres nuevos objetivos estratégicos que debían alcanzarse antes de la conclusión de 2010, mediante los cuales, los sistemas de educación y formación deberían combinar calidad, accesibilidad y apertura al mundo. La aprobación de la comunicación que nos ocupa, supone un programa de trabajo detallado para alcanzar los objetivos mencionados y apoyar el deseo ambicioso de hacer que los sistemas educativos y de formación de Europa *“se conviertan en una referencia de calidad mundial para 2010”*.

Cabe recordar que esta Comunicación<sup>116</sup>, como tal, es el medio utilizado por la Comisión para contribuir a conseguir los objetivos propuestos, mediante un balance de los progresos realizados y la propuesta de unas medidas urgentes a adoptar.

La Comisión dispone de los informes de los diferentes grupos de trabajo creados, desde 2001, de los informes nacionales relativos al desarrollo del aprendizaje permanente y la movilidad, así como de indicadores y análisis cuantificados. Todas las informaciones conducen a una misma consideración preocupante: *“en todos los países europeos se han realizado esfuerzos para adaptar los sistemas educativos y de formación a la sociedad y a*

---

<sup>115</sup> La Comisión esperaba recibir contribuciones hasta finales de mayo de 2003, a través del correo electrónico.

<sup>116</sup> [http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/com\\_2003\\_685-a1\\_23013\\_es.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/com_2003_685-a1_23013_es.pdf)

*la economía del conocimiento, pero las reformas emprendidas no están a la altura de los retos, y su ritmo actual no permitirá a la Unión alcanzar los objetivos fijados”.*

A través de la Comunicación se pone de manifiesto que la participación de los europeos en la educación y la formación permanentes sigue siendo escasa, y el fracaso escolar y la exclusión social, que originan costes individuales, sociales y económicos elevados, continúan siendo demasiado importantes. A lo que se debe añadir la falta de indicios que puedan interpretarse como aumento sustancial de las inversiones totales (públicas y privadas) en recursos humanos. Agravado por una escasa inversión del sector privado en la enseñanza superior y la formación continua, que provocan un retraso importante respecto a los principales competidores a nivel mundial.

También se observa que la formación profesional no está a la altura de las nuevas necesidades de la economía del conocimiento y del mercado de trabajo europeo, motivada por su falta de atractivo e insuficiente calidad. A ello debe añadirse que la Unión se enfrenta a un riesgo creciente relacionado con la falta de docentes y de formadores cualificados y que, además, presenta serias dificultades para convertirse en el destino elegido por los estudiantes de terceros países.

Las deficiencias analizadas constituyen una profunda preocupación, máxime si se tiene en cuenta que los efectos de las inversiones y de las reformas en los sistemas sólo son perceptibles a medio o largo plazo, y que la cita de 2010 está cada vez más próxima. Se hace, por tanto, indispensable dar un salto cualitativo a todos los niveles para conseguir la estrategia de Lisboa. Para lograrlo, la Comisión considera indispensable activar simultánea e inmediatamente, cuatro resortes prioritarios:

- concentrar las reformas y las inversiones en los puntos determinantes de cada país, habida cuenta de la situación de cada uno y de los objetivos comunes; ello exige una cooperación estructurada y continua a escala comunitaria en pro del desarrollo y la valoración de los recursos humanos y de la eficacia máxima de las inversiones realizadas;

- definir estrategias auténticamente coherentes y globales en materia de educación y formación permanentes, garantizando la interacción eficaz de todos los eslabones de la cadena de aprendizaje e incluyendo las reformas nacionales en el contexto europeo;
- construir, por fin, la Europa de la educación y de la formación, sobre todo mediante la pronta adopción de un marco de referencia europeo para las cualificaciones de la enseñanza superior y la formación profesional; dicho marco es indispensable para crear un auténtico mercado de trabajo europeo, facilitar la movilidad y hacer que Europa sea más visible en el mundo;
- otorgar el lugar que le corresponde al programa "Educación y Formación 2010", que debe convertirse en una herramienta eficaz de formulación y seguimiento de las políticas nacionales y comunitarias, que incluso trascienda la presente década; la urgencia de los retos a que nos enfrentamos exige que se utilicen todos los recursos del método abierto de coordinación, respetando plenamente el principio de subsidiariedad. La Comisión considera, en particular, que será necesario adoptar a partir de 2004 un mecanismo de seguimiento de los avances registrados, partiendo de la base de informes anuales transmitidos por los Estados miembros a la Comisión.

Según la Comisión, la adopción rápida de las medidas propuestas, pudiera asegurar la posibilidad de alcanzar los objetivos establecidos, por parte de los Estados miembros. De lo contrario, resulta previsible que la distancia entre la Unión y sus principales competidores aumente y, lo que es aún más grave, que el éxito de la estrategia de Lisboa en su conjunto se vea gravemente comprometido.

### **2.2.3. Documentos del ámbito universitario**

#### **2.2.3.1. "Magna Charta Universitatum" (18 de septiembre de 1988)**

Rectores de diferentes Universidades europeas, se reunieron en Bolonia en el marco de la celebración del noveno centenario del nacimiento de su universidad, la más antigua. Esto sucedía cuatro años antes de la supresión de las fronteras intercomunitarias y con un deseo expreso de colaboración entre los pueblos de Europa, conscientes del papel que las universidades debían tener en una sociedad cambiante e internacionalizada. Consideraron:

*“1) que el futuro de la humanidad, en este final de milenio, depende en gran medida del desarrollo cultural, científico y técnico que se forja en los centros de cultura, de conocimiento y de investigación en que se han convertido las auténticas universidades;*

*2) que la tarea de difusión de los conocimientos que la universidad ha de asumir en relación con las nuevas generaciones implica hoy día que esta institución se dirija también al conjunto de la sociedad, dado que su futuro cultural, social y económico exige un considerable esfuerzo de formación permanente;*

*3) que la universidad ha de asegurar a las futuras generaciones la educación y la formación que les permita contribuir al respeto por los grandes equilibrios del medio natural y de la vida.*

*Y proclamamos ante los Estados y la conciencia de los pueblos los principios fundamentales que han de inspirar la vocación de la universidad en el presente y en el futuro”.*

El documento<sup>117</sup> recoge cuatro “principios fundamentales” que definen a la Universidad como: 1) “institución autónoma que produce y que transmite cultura, de manera crítica, mediante la investigación y la enseñanza” destacando que “ la Universidad ha de tener independencia moral y científica respecto a cualquier poder político, económico e ideológico”; 2) la indisociabilidad de la actividad docente de la actividad investigadora; 3) “la libertad de investigación, de enseñanza y de formación” como principios básicos de la vida universitaria y subyacente responsabilidad de los poderes públicos y de las propias universidades para garantizarlos y promoverlos; y 4) “la universidad, depositaria de la tradición del humanismo europeo”.

Hace referencia a los “medios” necesarios para asegurar que se consigan los principios señalados. Instando a “la movilidad del profesorado y del alumnado”, a “una política general de convalidaciones en materia de estatutos, títulos y exámenes (respetando las titulaciones nacionales), y de concesión de becas”, como instrumento fundamental que permita el ejercicio de la misión actual de la Universidad.

---

<sup>117</sup> [http://www.magna-charta.org/pdf/mc\\_pdf/mc\\_spanish.pdf](http://www.magna-charta.org/pdf/mc_pdf/mc_spanish.pdf)

Por último, los Rectores firmantes, en nombre de sus universidades, “se comprometen a poner todos los medios para que cada Estado, y las organizaciones supranacionales afectadas, se puedan inspirar progresivamente en las disposiciones de esta Carta, expresión unánime de voluntad autónoma de la universidades”.<sup>118</sup>

### 2.2.3.2. “Convención de Salamanca” (30 de marzo de 2001)

“Las instituciones europeas de educación superior reiteran su apoyo a los principios de la Declaración de Bolonia y su compromiso de crear un área europea de educación superior antes de finalizar este decenio. Consideran que la creación en Salamanca de la Asociación de Universidades Europeas (EUA), por su valor tanto simbólico como práctico, servirá para transmitir con más fuerza su mensaje a los gobiernos y a las sociedades y les ayudará, así, a perfilar a cada uno su propio futuro dentro del área europea de educación superior”.

Con estas palabras se inicia el “Mensaje de la Convención de Instituciones Europeas de Educación Superior”<sup>119</sup>, conocido por “Convención de Salamanca”, al ser esta ciudad la que reunió los días 29 y 30 de marzo de 2001 a representantes de más de trescientas instituciones europeas de educación superior, con el propósito de preparar su aportación a la conferencia de ministros responsables de educación superior de los países firmantes de la Declaración de Bolonia que tendría lugar en Praga, dos meses después. En la Convención se aprobaron una serie de principios y prioridades.

Por lo que respecta a los principios:

- *Autonomía con responsabilidad.* Se considera que es una exigencia del progreso facultar a las universidades para que puedan aplicar este principio. Aceptando que la competencia es útil para mejorar la calidad de la educación superior, aquélla que no debe impedir la cooperación y tampoco debe interpretarse como una noción exclusivamente comercial

---

<sup>118</sup> Es evidente, no sólo la influencia posterior del documento, sino la vigencia actual, al recoger aspectos que deben presidir el diseño futuro de nuestras universidades. Recoge un reconocimiento y un respeto a las realidades diferenciadas nacionales que posiblemente se diluyan con el proceso actual en curso, dado su carácter homogeneizador.

<sup>119</sup> <http://www.informatica.uma.es/ETSIIIPub/cumbres/ConvencionSalamanca.pdf>

- *La educación es un servicio público.* Los principios de la tradición europea en materia educativa: la educación como servicio público, acceso amplio y abierto a los estudios de grado y postgrado, educación dirigida a la realización personal y educación a lo largo de toda la vida, educación a la ciudadanía y educación con significación social; deberán ser respetados por la nueva área europea.
- *La educación superior se apoya en la investigación.* Dado que la investigación es el motor de la educación superior, la creación del Área Europea de Educación Superior debe complementarse con la creación del área europea de la investigación.
- *La articulación de la diversidad.* El futuro de la educación superior en Europa, dependerá de la capacidad para articular con eficiencia la preciada diversidad, basada en la variedad de idiomas, sistemas estatales, tipos y perfiles de instituciones y desarrollo curricular.

Respecto a las prioridades (“temas principales”):

- *La calidad como un pilar esencial.* La valoración de la calidad requiere de un equilibrio entre innovación y tradición, excelencia académica y pertinencia social y económica, coherencia de los currículos y libre elección del estudiante.
- *Ganarse la confianza.* La garantía de la calidad de la educación superior también comporta una dimensión internacional, siendo la acreditación una opción posible.
- *Pertinencia.* La adecuación de las titulaciones a las necesidades del mercado laboral, deberá quedar reflejada en los currículos, en función de unas determinadas competencias a adquirir en el primer o en el segundo ciclo de enseñanza.
- *Movilidad.* La libre circulación de estudiantes, graduados y profesores constituye un aspecto fundamental del Área Europea de Educación Superior.
- *Compatibilidad de las cualificaciones en grado y postgrado.* Se dará soporte, por parte de las instituciones universitarias, a la creación de un marco que regule la compatibilidad de las cualificaciones basado en la distinción entre dos ciclos de estudios: de grado y de postgrado.
- *Atractivo.* Las instituciones europeas de educación superior muestran su deseo de reunir las condiciones que les permitan poder atraer a personas de todo el mundo.

Las instituciones manifiestan ser conscientes de la necesidad del estudiantado al reclamar titulaciones que les sirvan para cursar estudios o ejercer una carrera en cualquier parte de Europa. De la misma manera, reconocen su responsabilidad y el papel que tienen que jugar al respecto, reiterando su propósito de organizarse para conseguirlo respetando el principio de la autonomía universitaria.

Por último hacen un llamamiento a los gobiernos para que, tanto en el contexto estatal como en el europeo, impulsen el cambio y proporcionen un marco de coordinación y asesoramiento que propicie la convergencia. Confirman su voluntad de iniciar y mantener el progreso de una acción común dirigida a:

- volver a definir una educación superior y una investigación para toda Europa;
- remodelar y actualizar todos los currículums de la educación superior;
- ampliar y desarrollar la tarea investigadora de la educación superior;
- aprobar mecanismos de aceptación mutua para la evaluación, la garantía y la certificación de la calidad;
- reforzar la dimensión europea partiendo de los denominadores comunes y asegurar la compatibilidad entre instituciones, currículums y grados;
- promover la movilidad de los estudiantes y profesores y el acceso a la ocupación de los graduados universitarios;
- dar soporte a los esfuerzos de modernización de las universidades en los países donde el desafío de un Área de Educación Superior es más difícil de conseguir;
- adoptar un sistema interesante, atractivo y competitivo en los ámbitos estatal, europeo e internacional, y
- continuar defendiendo la educación superior como un servicio público esencial.

### **2.2.3.3. “Respuesta de la EUA al Comunicado de la Comisión sobre el papel de las universidades” (mayo de 2003)**

En mayo de 2003, la Asociación de Universidades Europeas (EUA) respondió<sup>120</sup> a la Comunicación de la Comisión “El papel de las universidades en la Europa del

---

<sup>120</sup> [http://www.ub.edu/ub/europa/documents2/3\\_Documents\\_del\\_mon/02\\_DOCM\\_Resposta\\_de\\_EUA.pdf](http://www.ub.edu/ub/europa/documents2/3_Documents_del_mon/02_DOCM_Resposta_de_EUA.pdf)



Conocimiento”, en nombre de 34 Conferencias Nacionales de Rectores y 630 instituciones de 45 países europeos.

La EUA expresó su satisfacción al interpretar la Comunicación de la Comisión como una oportunidad para la crítica y la autorreflexión, ya que constituía un claro reconocimiento del papel esencial de las universidades en la configuración de la sociedad europea del conocimiento; a la vez que comunicaban que las universidades europeas estaban preparadas para jugar un papel decisivo para alcanzar los objetivos previstos a la conclusión de la década.

Los principios que guiaron la respuesta fueron:

- las universidades desempeñan un importante papel en nuestra sociedad;
- las universidades necesitan ser vistas como “instituciones”;
- la consolidación tanto de la función investigadora de las universidades, como de la dimensión europea de su trabajo son de especial importancia, ya que condicionarán el poder desempeñar totalmente su papel en la “Europa del conocimiento”;
- es esencial asegurar que se conviertan en unas instituciones fuertes para poder desarrollar al máximo su potencial.

Manifestaron su posición sobre diferentes temas relacionados con “las universidades en Europa”; observaciones que iban desde la definición de universidad (institución “*con pleno poder para conceder titulaciones doctorales*”, con una “*doble cara en su vocación tradicional de investigación y docencia*”) a la necesidad de una agenda para las universidades europeas.

Analizaron los principales prerequisites para satisfacer los desafíos que comportaba la Comunicación de la Comisión, siendo necesarios: acuerdos con una visión a largo plazo, propiciar el diálogo entre las universidades y la sociedad, construir unas universidades fuertes y una imprescindible correcta financiación de las universidades.

Como cuestiones clave a tener en cuenta señalaron el fortalecimiento del papel de las universidades en la investigación, y la consolidación de la dimensión europea y la proyección de una imagen coherente al mundo exterior.

La postura de la EUA concluía reafirmando el decisivo papel a desempeñar por las universidades en la construcción de una Europa del conocimiento; mostrando la disposición a llegar a acuerdos con los gobiernos que faciliten los recursos necesarios para una correcta administración y planificación estratégica, asegurando la calidad y el desarrollo; apoyando a la Comisión para facilitar la discusión entre las universidades y los agentes sociales al más alto nivel para alcanzar acuerdos básicos y desarrollar planes operativos para el desarrollo futuro; y convencidos de que las universidades europeas, la EUA y las asociaciones de estudiantes europeos deben implicarse en la planificación y el desarrollo de las iniciativas resultado de la Comunicación realizada.

#### **2.2.3.4. Declaración de Graz (4 de julio de 2003)**

Del 29 al 31 de mayo de 2003, se celebró la Convención de Graz (Austria), organizada por la Asociación de Universidades Europeas (EUA), en la que participaron más de 300 rectores de 40 países europeos, asociaciones nacionales de universidades y estudiantes, otras agencias y observadores de Chile y México, aproximadamente, con una asistencia total de 600 personas.

El propósito de la Convención era reforzar el papel de las universidades europeas bajo una plataforma común que permitiera avanzar en el proceso de Bolonia. Cinco fueron los grandes temas abordados como conferencias plenarias y debatidos en grupos:

- La educación superior europea en un mundo globalizado.
- Revisión de los lazos entre educación e investigación.
- Consolidación de una cultura de la calidad en las universidades europeas.
- Mejora del gobierno y la gestión institucional.
- Impulso al proceso de Bolonia y Praga.

Posteriormente se redactó la Declaración<sup>121</sup> que nos ocupa, con la intención de presentarla en la reunión de Berlín de los Ministros de Educación de la Unión Europea, en septiembre de 2003.

Trataremos de resumir los aspectos más destacados de la Declaración, respetando los diferentes apartados en torno a los cuales se distribuyen los mensajes declarados:

*Hasta el 2010 y más allá;* declaran a las universidades como piezas esenciales para el desarrollo de la sociedad europea; abogan por una Europa del conocimiento, basada en una potente capacidad investigadora y una educación sustentada en la investigación en las universidades; éstas deben desarrollarse apoyadas en un conjunto de valores fundamentales *”equidad y acceso, investigación y erudición en todas las disciplinas como parte integral de la educación superior, alta calidad académica y diversidad cultural y lingüística”*; consideran a los estudiantes miembros esenciales de la comunidad académica. Las universidades deben seguir promoviendo un alto nivel de calidad, gobierno y liderazgo; actuando a escala mundial, haciendo aportaciones a la innovación y al desarrollo económico sostenible.<sup>122</sup>

*Las universidades como responsabilidad pública;* deben estar comprometidos (gobiernos, universidades y estudiantes) con una Europa del conocimiento. A los gobiernos les corresponde otorgar poder a las instituciones y fortalecer su autonomía, proporcionándoles estabilidad jurídica y financiera.

*La investigación como parte integral de la educación superior;* fundamental para la educación superior europea y rasgo definitorio de las universidades de Europa. La diversidad de universidades europeas proporciona un enorme potencial para la colaboración fructífera entre ellas, fundamentada sobre intereses, misiones y capacidades diferentes.

---

<sup>121</sup> [http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES\\_2003/Declaracion\\_Graz.pdf](http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Declaracion_Graz.pdf)

<sup>122</sup> Es una lástima que aludan al desarrollo económico sostenible y no hagan referencia al desarrollo humano sostenible, desde nuestro punto de vista, auténtico fin de la educación en general y de la superior en particular.

*La mejora de la calidad académica mediante la construcción de instituciones fuertes,* mediante la puesta en práctica de reformas a través de liderazgo, calidad y gestión estratégica en el seno de cada institución. Se recomienda la presencia de los agentes sociales en los órganos de gobierno o de asesoramiento de las universidades.<sup>123</sup>

*El impulso al proceso de Bolonia;* debe evitar el exceso de reglamentos, sustituyéndolos por referencias y descriptores comunes. La puesta en marcha de un sistema de tres niveles requiere cambios que se traducirán en acciones prioritarias: consolidar el sistema ECTS (*European Credit Transfer System*); debatir y definir las futuras titulaciones; involucrar a docentes, estudiantes, organizaciones profesionales y empleadores en el diseño de los nuevos currícula para otorgar a los títulos entidad propia; seguir definiendo y promocionando en el currículum las competencias que capacitan para la obtención de empleo en sentido amplio, asegurando que los programas de primer ciclo posibiliten el acceso al mercado laboral<sup>124</sup>; extender el Suplemento del Diploma, como una forma de mejorar la capacidad de obtención de empleo (empleabilidad), difundiéndolo entre empleadores y organizaciones profesionales.

*La movilidad y la dimensión social.* La movilidad de estudiantes y profesorado favorece la calidad académica y mejora la capacidad de obtención de empleo de los individuos (empleabilidad). Para que el Área Europea de Educación Superior (AEES)<sup>125</sup> sea una realidad los gobiernos deben apoyar la movilidad de los estudiantes, modificando reglamentaciones (atención médica, servicios sociales, permisos de trabajo), otorgando incentivos, mejorando el apoyo al estudiante (apoyo social, alojamiento, trabajo), el asesoramiento académico y profesional, el aprendizaje de idiomas y el reconocimiento de títulos. También debe mejorarse las salidas profesionales (ocupabilidad) para los jóvenes investigadores y profesores, así como el aumento de la participación de las mujeres en la docencia y en la investigación. Los programas y títulos conjuntos, integrados

---

<sup>123</sup> En el Consejo Social de la Universidad de Barcelona están representados los agentes sociales. La Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, trabaja en la creación de un Consejo Asesor en el que también estarían representados los agentes sociales. Éste pudiera impulsar y favorecer políticas activas para el reconocimiento social de la Pedagogía y la creación de nuevos espacios laborales para los egresados (ocupabilidad).

<sup>124</sup> En clara alusión a la responsabilidad de las universidades, en base a un adecuado diseño curricular, sobre la empleabilidad y la inserción profesional de sus estudiantes.

<sup>125</sup> Debemos recordar que será a partir del Comunicado de Berlín, cuatro meses después de la Declaración de Graz, cuando se comience a hablar de Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en sustitución del Área Europea de Educación Superior (AEES).

curricularmente, se consideran un medio excelente para fortalecer la cooperación europea; las instituciones debieran identificar la necesidad de desarrollar programas conjuntos.

*La garantía de calidad: un marco legal para Europa.* Es un tema central en el proceso de Bolonia, por ello la EUA propone “una política coherente de garantía de calidad para Europa, sustentada en la convicción de que la autonomía institucional crea y requiere responsabilidad, de que las universidades tienen la responsabilidad de desarrollar culturas internas de calidad y de que el progreso a nivel europeo, implicando a todos los agentes sociales, constituye un necesario próximo paso a dar”. Los procedimientos que garanticen la calidad para Europa deberán fomentar la calidad académica e institucional. La EUA solicita la colaboración de todas las partes para establecer un “Comité de Calidad de la Educación Superior para Europa” de carácter provisional; éste debería ser independiente y proporcionar un foro de debate, a la vez que seguiría velando por la aplicación de los principios acordados.

*Las universidades en el centro de la reforma.* Si bien el proceso de Bolonia, inicialmente, fue impulsado por iniciativa política, actualmente se produce una participación activa de todas las partes interesadas: instituciones de educación superior, gobiernos, estudiantes y otros agentes sociales. Las universidades tendrán que transformar los cambios legislativos en realidades institucionales y en objetivos académicos relevantes. La acción conjunta de gobiernos, agentes sociales y universidades, permitirá que la educación superior europea influya en mejorar la vida de todo el Continente.

### **2.2.3.5. Otras referencias documentales en el ámbito del Espacio Europeo de Educación Superior**

Ya hemos aludido a las líneas de acción determinadas por la Declaración de Bolonia y a las posteriormente aportadas por la Declaración de Praga. Éstas condicionan que el proceso de Bolonia no sólo se dirija a los gobiernos nacionales, sino a todo el sector universitario, a cada una de las universidades y a sus asociaciones y redes.

En el verano de 2000, un grupo de universidades aceptó colectivamente el reto formulado en Bolonia y elaboró un proyecto piloto denominado “*Tuning*” (*Tuning Educational Structures in Europe*)<sup>126</sup>. Los integrantes del proyecto solicitaron a la Comisión Europea ayuda financiera en el marco del programa Sócrates.

El proyecto aborda varias líneas de acción señaladas en Bolonia y, en particular, la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables, la adopción de un sistema basado en dos niveles y el establecimiento de un sistema de créditos, contribuyendo también a la realización de los demás objetivos fijados en Bolonia.

Concretamente, el proyecto se propone determinar puntos de referencia para las competencias genéricas y las específicas de cada disciplina de primer y segundo ciclo en una serie de ámbitos temáticos: estudios empresariales, ciencias de la educación, geología, historia, matemáticas, física y química. Las competencias describen los resultados del aprendizaje, es decir, lo que un estudiante sabe o puede demostrar una vez completado un proceso de aprendizaje. Esto se aplica a las competencias específicas y a las genéricas, como pueden ser las capacidades de comunicación y de liderazgo. El personal universitario, los estudiantes y los empleadores han sido consultados sobre las competencias que esperan encontrar en los titulados.

Las competencias se describen como puntos de referencia para la elaboración y evaluación de los planes de estudio, sin pretender ser modelos rígidos. Permiten flexibilidad y autonomía en la elaboración de los planes, pero al mismo tiempo, introducen un lenguaje común para describir los objetivos de los planes de estudio.

Aproximadamente unas 100 instituciones europeas participaron en la primera fase del proyecto (2000-2002), coordinadas por las Universidades de Deusto (España) y Groningen (Países Bajos). El proyecto se apoya en anteriores experiencias de cooperación realizadas en el marco de los Proyectos de Redes Temáticas de Sócrates-Erasmus y de los proyectos piloto ECTS, con la esperanza de que los resultados revistan interés para los sistemas, instituciones y programas de educación superior en toda Europa. Desde sus inicios el proyecto *Tuning* ha perseguido proteger la gran diversidad de la educación europea, y no

---

<sup>126</sup> <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm>

restringir la autonomía del mundo académico y de los especialistas de cada disciplina, ni menoscabar a las autoridades académicas locales y nacionales.

En el marco del Proyecto se ha elaborado una metodología que tiene como fin entender los planes de estudio y hacerlos comparables, eligiendo cuatro grandes ejes de acción:

- 1) competencias genéricas
- 2) competencias disciplinares específicas
- 3) el papel del sistema ECTS como sistema de acumulación
- 4) la función del aprendizaje, la docencia, la evaluación y el rendimiento en relación con la garantía y la evaluación de la calidad

Durante la primera fase se ha hecho especial hincapié en los tres primeros ejes, y se ha prestado menos atención al cuarto, éste ha ocupado un lugar destacado en la segunda fase del proyecto (2003-2004).

En cada eje se ha trabajado siguiendo un proceso definido. El punto de partida consistió en información actualizada sobre la situación a escala europea. Posteriormente se reflexionó sobre la información, que fue debatida por equipos de expertos en los ámbitos temáticos relacionados. El trabajo de estos equipos, validado por las redes correspondientes, facilitó la comprensión, el contexto y las conclusiones que podrían ser válidas a nivel europeo. Los cuatro ejes de acción permitirán a las universidades “afinar” sus planes de estudios sin perder autonomía y su capacidad de innovación.

Las conclusiones generales de la primera fase son:

- Las universidades han afrontado la total responsabilidad del proceso de Bolonia al iniciar el proyecto *Tuning*.
- *Tuning* demuestra que los grupos de expertos académicos trabajando en un contexto europeo pueden establecer puntos de referencia para los dos niveles en sus áreas de disciplina.
- Se pueden identificar puntos de referencia comunes usando un enfoque basado en competencias generales de cada área temática.

- La aplicación de las técnicas de *Tuning* puede ser vital para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior.
- Está en camino un proceso de ajuste para las recomendaciones de Bolonia: *Tuning* ofrece un contexto de coordinación y colaboración.

A las que debemos unir las recomendaciones finales:

- Las instituciones europeas de educación superior deberían estar de acuerdo en una terminología común y desarrollar un conjunto de metodologías de convergencia a nivel disciplinar e interdisciplinar.
- Las competencias (genéricas y de cada área temática) deben de tener una importancia central al diseñar programas educativos.
- Debería adoptarse una estructura común basada en un entendimiento conjunto del sistema de créditos europeo.
- Es esencial un enfoque común con respecto a la duración de estudios dentro del sistema de dos niveles de Bolonia.
- Los resultados de *Tuning* deberían ser ampliamente analizados y si es posible explicados en detalle y profundizados por todas las personas a quienes les incumbe e interesa el tema de la educación superior.

La segunda fase del proyecto (2003-2004)<sup>127</sup> se basa en los resultados de la primera (2000-2002). En esta fase se trata de consolidar los resultados en colaboración con todos los sectores interesados (asociaciones profesionales, empleadores, agencias de garantía de la calidad, etc.), ampliando el campo de acción a los países candidatos y a los que se encuentran en vías de adhesión a la Unión Europea, así como a otros ámbitos universitarios (interdisciplinarios y disciplinas orientadas hacia el mundo del trabajo), transfiriendo su metodología a las redes temáticas Sócrates-Erasmus; y prestándole especial atención al cuarto eje de acción reseñado anteriormente.

El objetivo general del proyecto Tuning es servir de plataforma para el intercambio de experiencias y conocimientos entre países, instituciones de educación superior y personal

---

<sup>127</sup> Todavía no se ha publicado el informe de la segunda fase (2003-2004)



universitario, por lo que se refiere a la aplicación del proceso de Bolonia a escala europea, con el fin de facilitar una mayor transparencia de las estructuras educativas e impulsar la innovación, mediante la comunicación de las experiencias de buenas prácticas, al objeto de generar la convergencia en la educación superior en Europa.

Resulta imprescindible, al hablar sobre estudios centrados en el Espacio Europeo de Educación Superior, referirnos a los informes “**Trends**” (*Trends in Learning Structures in Higher Education*).

El informe “**Trends I**”<sup>128</sup> es encargado por la Confederación Europea de Rectores y la Asociación Europea de Universidades con la financiación de la Comisión Europea, como contribución al seguimiento de la Declaración de la Sorbona (1998). La realización corre a cargo de expertos<sup>129</sup> que elaboran un estudio que servirá como material de trabajo preparatorio para la Conferencia de Bolonia (1999).

El “**Trends II**”<sup>130</sup>, encargado por la Asociación Europea de Universidades y financiado por la Comisión Europea, es un informe de seguimiento del proceso iniciado en Bolonia, que servirá para preparar la Convención de Salamanca (2001) y la Conferencia de Praga (2001). Guy Haug y Christian Tauch, fueron los expertos responsables del informe.

En julio de 2003, antes de la Convención de Graz (2003), se publica el informe “**Trends III**”<sup>131</sup> que será una importante referencia para la Conferencia de Berlín (2003) y para todos los estudios posteriores en torno al Espacio Europeo de Educación Superior. El informe de progreso es encargado por la UEA a Sybille Reichert y Christian Tauch, y es financiado por la Comisión Europea dentro del programa Sócrates.

El estudio Trends III, demuestra que el modelo basado en dos niveles es predominante en la estructura de la educación superior europea, ya que el 80% de los países firmantes de la Declaración de Bolonia y el 50% de sus instituciones lo han introducido. Los grandes desafíos se centran en cómo asegurar la implementación de las nuevas estructuras con la

---

<sup>128</sup> [http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES\\_2003/Trends1.pdf](http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Trends1.pdf)

<sup>129</sup> Inge Knudsen, Guy Haug y Jette Kirstein.

<sup>130</sup> [http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES\\_2003/Trends2.pdf](http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Trends2.pdf)

<sup>131</sup> [http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES\\_2003/Trends3.pdf](http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Trends3.pdf)

necesaria reforma curricular basada en competencias, tomando en cuenta la empleabilidad; en cómo definir apropiadamente los requisitos de acceso al segundo ciclo; en cómo establecer el diálogo con los agentes sociales externos; en cómo contribuir a las discusiones sobre indicadores de nivel y la necesidad de definir las competencias y perfiles de egreso; en cómo incorporar los doctorados al proceso de Bolonia; y cómo utilizar los resultados de la primera fase del proyecto Tuning para la definición de una estructura más transparente de titulaciones en Europa.

El Trends III, pone de manifiesto la importancia creciente del uso del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (*European Credit Transfer System, ECTS*), transformándose en el sistema de créditos europeos. A pesar de su adopción, por parte de la EUA en octubre de 2002, su implementación es muy diversa, limitada y no exenta de dificultades. La utilización de los ECTS en el programa Sócrates/Erasmus<sup>132</sup> y la financiación sustentada por la UE, contrasta con el desconocimiento y la inseguridad en amplios sectores universitarios sobre este mecanismo<sup>133</sup>.

Por otro lado, el informe demuestra que existen serias dificultades por lo que hace referencia a la información sobre el proceso de Bolonia, especialmente por lo que respecta al tema de la movilidad de estudiantes y profesorado; siendo necesaria la cooperación de los gobiernos para mejorar los datos estadísticos y trabajar conjuntamente con la Comisión Europea para revisar los mecanismos de recogida de datos. Son necesarios más estudios relacionados con el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior.

La Asociación Europea de Universidades (EUA), ha promovido la realización de otros estudios y la elaboración de diferentes informes<sup>134</sup>, en su apuesta por secundar el espíritu y el proceso de Bolonia en pos de la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior que suponga una verdadera optimización de las universidades europeas y un beneficio para el futuro de Europa.

---

<sup>132</sup> Más de un departamento implicado en aproximadamente 1000 universidades.

<sup>133</sup> La UE propicia, desde el año 2003, programas y proyectos piloto en relación a los ECTS.

<sup>134</sup> Destacamos el “**Estudio sobre Másteres y Titulaciones Conjuntas en Europa**” (*Survey on Master degrees and Joint Degrees in Europe*) [http://www.aneca.es/modal\\_eval/docs/doc\\_conv\\_gral2.pdf](http://www.aneca.es/modal_eval/docs/doc_conv_gral2.pdf), y el “**Informe de la EUA con los resultados del proyecto de Másteres Conjuntos (marzo 2002-enero 2004)**” (*Results of the EUA Joint Masters Project. March 2002-Jan 2004*) [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Joint\\_Masters\\_report.1087219975578.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Joint_Masters_report.1087219975578.pdf)

Al margen de los estudios comentados es importante reseñar algunas iniciativas llevadas a término por los estudiantes universitarios:

- Del 22 al 25 de marzo de 2001, se celebró en Göteborg la Convención de la Asociación de Sindicatos Nacionales de Estudiantes de Europa (ESIB), que representa a más de 10 millones de estudiantes. A la conclusión se hizo público un texto “*Student Göteborg Declaration*”<sup>135</sup> conocido como “**Declaración de Göteborg**” en la que valoraron positivamente el proceso de Bolonia en pos de la construcción de un Área Europea de Educación Superior, analizaron las implicaciones sociales de ésta, y manifestaron su disposición a la participación activa de los estudiantes en el proceso iniciado.

- Posteriormente, la Asociación de Sindicatos Nacionales de Estudiantes de Europa (ESIB) y la Asociación Europea de Universidades (EUA), realizaron en París, el 6 de marzo de 2002, una “**Declaración conjunta del ESIB y la EUA sobre el futuro de la educación Superior**”<sup>136</sup> (*Students and universities: An academic community on the move*). En ella ponían de manifiesto el papel fundamental de las universidades y los estudiantes en la contribución a los cambios necesarios en la educación superior en Europa, especialmente en la construcción del Área Europea de Educación Superior (EHEA), y en la colaboración para una “Europa del conocimiento”. Fijaron su atención en el seguimiento de los acuerdos de la Declaración de Bolonia, y en los compromisos y responsabilidades que éstos entrañaban para universidades y estudiantes. Las dos asociaciones, a modo de declaración de principios, expresaron la opinión unánime de considerar la educación como un bien público que beneficia a los individuos y a las sociedades, constituyendo un derecho humano fundamental. Finalmente, afirmaban estar preparados (ESIB y EUA) para contribuir no sólo en la construcción del Área Europea de Educación Superior, sino en el desarrollo del futuro de Europa.

- En Mayo de 2003, la Asociación de Sindicatos Nacionales de Estudiantes de Europa (ESIB) publica el documento “**ESIB y el proceso de Bolonia**”<sup>137</sup> (*ESIB and the Bologna Process*), en el que se describen las tendencias internacionales circundantes al espíritu de

---

<sup>135</sup> [http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES\\_2003/Students\\_Goteborg.pdf](http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Students_Goteborg.pdf)

<sup>136</sup> [http://www.ub.edu/ub/europa/documents2/3\\_Documents\\_del\\_mon/04\\_DOCM\\_Declaracio\\_conjunta.pdf](http://www.ub.edu/ub/europa/documents2/3_Documents_del_mon/04_DOCM_Declaracio_conjunta.pdf)

<sup>137</sup> [http://www.ub.edu/ub/europa/documents2/3\\_Documents\\_del\\_mon/03\\_DOCM\\_ESIB\\_Bolonya.pdf](http://www.ub.edu/ub/europa/documents2/3_Documents_del_mon/03_DOCM_ESIB_Bolonya.pdf)

Bolonia, desde la perspectiva estudiantil y se analizan las posiciones del ESIB respecto a los objetivos vinculados al proceso de Bolonia. El futuro por recorrer lo interpretan como una gran oportunidad no exenta de riesgos, si bien reconocen el papel protagonista que interpretan en todo el proceso, dado que el futuro se crea para ellos, a la vez que participan en su construcción.

- Desde la perspectiva de otros agentes sociales, merece especial mención la “**Declaración de Colonia**”<sup>138</sup>, realizada en octubre de 1999, tras la Declaración de Bolonia, a cargo de la Confederación de las Asociaciones de Empresarios Alemanes (BDA). En la declaración los empresarios alemanes celebraban los cambios que se iniciaban en el ámbito de la educación superior en Europa, considerando los beneficios que pudieran reportar al sistema universitario alemán y por extensión a la economía alemana. Manifestaban la necesidad, por parte de la industria, de tener indicadores claros y fiables para valorar la calidad de las titulaciones universitarias, de la misma manera que vislumbraban una excelente posibilidad de una mayor cooperación entre las universidades y el mundo empresarial, de la cual también se verían beneficiados los estudiantes, mediante un proceso continuo de evaluación y certificación.

La preocupación y el interés de los agentes sociales (sindicatos de trabajadores y asociaciones de empresarios) por el proceso de cambios relacionado con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, se ha traducido en un gran número de aportaciones documentales<sup>139</sup> en los últimos tiempos, prueba de la importancia que entrañan los cambios vinculados a la optimización de los sistemas universitarios para el futuro de la construcción europea.

---

<sup>138</sup> [http://www.peretarres.org/eutses/recursos/bolonya/4\\_Documents\\_dels\\_agents/06\\_DOCA\\_Declaracio\\_Colonia.pdf](http://www.peretarres.org/eutses/recursos/bolonya/4_Documents_dels_agents/06_DOCA_Declaracio_Colonia.pdf)

<sup>139</sup> Destacar:

- EUROPEAN TRADE UNION CONFEDERATION (2001) <http://www.etuc.org/EN/>
- EUROPEAN TRADE UNION CONFEDERATION (2002) <http://www.etuc.org/EN/>
- CONFEDERATION OF GERMAN EMPLOYERS' ASSOCIATIONS (2003a)
- CONFEDERATION OF GERMAN EMPLOYERS' ASSOCIATIONS (2003b) <http://www.arbeitgeber.de/www/bdaonline.nsf/id/Publikationen>
- UNION OF INDUSTRIAL AND EMPLOYERS' CONFEDERATIONS OF EUROPE (2004) <http://212.3.246.118/2/JIPBJNIBGGPBLNLKBJGCEEHOPDBK9DBYTY9LI71KM/UNICE/docs/DLS/2004-00272-EN.pdf>

## **2.3. La integración del sistema universitario español en el EEES.**

Trataremos de comentar las principales iniciativas oficiales a nivel estatal tendentes a la integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior.

### **2.3.1. La Ley Orgánica de Universidades (LOU)**

La ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, en relación al Espacio Europeo de Educación Superior, recoge en su exposición de motivos, establecer como una de las finalidades del diseño de la nueva arquitectura normativa que reclama el sistema universitario español la de *“integrarse competitivamente junto a los mejores centros de enseñanza superior en el nuevo espacio universitario europeo que se está comenzando a configurar”*, manifestando que *“la sociedad española necesita que su sistema universitario se encuentre en las mejores condiciones posibles de cara a su integración en el EEES”*, reconociendo como uno de los objetivos esenciales de la Ley *“impulsar la movilidad, tanto de estudiantes, como de profesores e investigadores dentro del sistema español pero también del europeo e internacional”*, declarando que el estado ejercerá su responsabilidad de vertebración del sistema universitario mediante la financiación de programas orientados a dar cumplimiento a los objetivos previstos en la Ley entre los que se incluye el de *“promover la integración de las Universidades en el EEES”*.

En el título XIII de la Ley, están desarrolladas las previsiones que harán posibles las reformas que deban realizarse en las estructuras de los estudios:

1. Se adoptarán las medidas necesarias, en el ámbito de sus respectivas competencias, por parte del Gobierno, Comunidades Autónomas y Universidades para la plena integración del sistema español en el EEES (Art.87),
2. Se adoptarán las medidas para que los títulos oficiales expedidos por las Universidades españolas vayan acompañados del Suplemento Europeo al Título (Art. 88-1 y 3),

3. Se establecerán, reformarán o adaptarán las modalidades cíclicas de cada enseñanza y los títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (Art. 88-2),
4. Se establecerán las medidas necesarias para adoptar el sistema europeo de créditos (Art.88-3),
5. Se fomentará la movilidad de los estudiantes en el EEES mediante programas de becas, ayudas y créditos al estudio (Art.88-4).

A estas medidas deben agregarse otras recogidas en el artículo 88, referidas a la habilitación del profesorado de las Universidades de los Estados miembros de la Unión Europea, que regulan aspectos laborales y favorecen la movilidad del profesorado en el EEES.

### **2.3.2. El crédito europeo y el sistema educativo español (Informe Técnico).**

El informe<sup>140</sup>, elaborado por la Dra. Pagani (2002) por encargo de los responsables de la educación superior en el sistema educativo español, se publica en su versión definitiva el 20 de octubre de 2002.

En primer lugar se comentan las finalidades del proceso encaminado a desarrollar un Espacio Europeo de Educación Superior, destacando los factores y circunstancias que han contribuido a definir las principales líneas de actuación. Entre éstas destacan los programas de movilidad de estudiantes, que provocaron la necesidad de encontrar *un sistema adecuado de equivalencias y reconocimiento de estudios*. La solicitud de procedimientos eficaces de reconocimiento de estudios, por parte de los estudiantes, provocó el origen del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos o ECTS. *Este sistema, centrado sobre el eje común del crédito europeo, fue la clave para la transferencia y el reconocimiento de los estudios cursados en otros países*. Se destacan las consecuencias que implicarán la adopción de los créditos ECTS: *reorganización conceptual de los sistemas educativos para adaptarse a los nuevos modelos de formación centrados en el trabajo del estudiante*.

---

<sup>140</sup> <http://www.eees.ua.es/ects/credito%20europeo.pdf>

El informe, tras una breve visión histórica de la convergencia europea en el ámbito de la educación superior, describe el proceso de implantación de los créditos europeos (ECTS), distinguiendo tres etapas bien diferenciadas:

1. La creación del sistema ECTS, su experimentación y evaluación en los programas de movilidad SÓCRATES/ERASMUS.
2. La adopción del sistema ECTS con su filosofía conceptual, por los distintos países, bien como sistema general, bien como sistema paralelo al sistema nacional.
3. La expansión de un sistema de créditos europeos de transferencia y acumulación como futuro sistema general válido para todos los estudiantes y países.

Se comentan los antecedentes del sistema ECTS, sus elementos básicos, el tema de las calificaciones y la información y documentación normalizadas<sup>141</sup>.

*Prácticamente todas las universidades españolas han producido Guías docentes siguiendo el esquema ECTS. Existe, por tanto, una buena base para comprender y utilizar correctamente los créditos europeos. (p.10)*

Se analiza detalladamente la situación actual en la Unión Europea respecto a los ECTS, recogiendo datos significativos (duración curso académico, valor del crédito, adaptación a 60 créditos ECTS/curso...), llegando a distinguir situaciones diversas entre los Estados<sup>142</sup>:

- completa adaptación al crédito ECTS
- créditos nacionales con cierta coincidencia conceptual con el crédito europeo, con valores numéricos distintos
- créditos nacionales no coincidentes con el ECTS en los principios básicos
- ausencia de sistema de créditos

Se pone de manifiesto que el proceso de Bolonia condiciona la “*aplicación generalizada de los créditos ECTS, no sólo para los estudiantes de intercambio, sino para todos los*

---

<sup>141</sup> Existe una **Guía de usuario ECTS**, que puede consultarse en:

<http://europa.eu.int/comm/education/socrates/ects/html>

<sup>142</sup> Al analizar el caso de España se apreciaba la existencia de un sistema de créditos nacional, desde 1987, basado en horas de contacto, por tanto no coincidente con los créditos europeos. Tan sólo se utilizaba el sistema ECTS para los intercambios, desde el año 2001.

estudiantes de la UE”, ello propiciará que el trabajo de los estudiantes sea “reconocible en cuanto a nivel, calidad y formación en todos los estados”.

La adopción del sistema de créditos ECTS, implicará:

- reorganización conceptual de los sistemas educativos
- adaptación a los modelos de formación continuada (más el factor de acumulación)
- un sentido amplio de utilización, de transferencia y acumulación
- armonización de calificaciones, métodos de trabajo y documentos normalizados (guías docentes, modelos de certificaciones, Suplemento al Título...)
- elaboración de Guías docentes

El informe aborda el caso de España, y hace referencia a todos los aspectos que comporta la implantación del sistema de créditos europeos y sus repercusiones.

CURSO ACADÉMICO	DATOS UE	VALORES MEDIA	VALORES PROPUESTOS	PROPUESTA ESPAÑA
SEMANAS/CURSO	34 - 40	37 ± 3	40	38 15+15+8 EXAM
HORAS/SEMANA	40 - 42	41 ± 1	40	40
HORAS/CURSO	1.400 - 1.680	1.540 ± 140	1.600	1.520
CRÉDITOS/CURSO	60	60	60	60
CRÉDITOS/SEMANA	1,7 - 1,5	1,6 ± 0,1	1,5	1,6 ± 0,1
HORAS/CRÉDITO	25 - 30	27,5 ± 2,5 (9%)	25 - 30	25 ± 5% 25 -30

Figura 7. Valores medios de la UE y propuestas para la convergencia en España (Pagani, 2002: 28)

En las conclusiones se pone de manifiesto que la implantación de los créditos europeos permitirá la convergencia de nuestro sistema educativo con los del resto de Europa. *La finalidad última será llegar a una formación competitiva de nuestros estudiantes para un mercado de trabajo que supera nuestras fronteras.*

A la Universidad, en su doble vertiente docente e investigadora, el informe le asigna un papel importante en la definición de la nueva dimensión de la educación superior europea.



### 2.3.3. Documento-marco

En febrero de 2003, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte hacía público, remitiéndolo al Consejo de Coordinación Universitaria, el denominado “Documento-Marco”<sup>143</sup>, referido a “La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior”, éste contenía “*un conjunto de propuestas orientadas a servir de punto de partida para la reflexión que debe producirse en las universidades y administraciones educativas, y a posibilitar los acuerdos necesarios sobre los aspectos fundamentales del proceso de integración y que deberán orientar las normas jurídicas que se promulguen*”.<sup>144</sup>

En la introducción se comentan los objetivos fundamentales de la Unión Europea, entre los cuales, al margen de los relacionados con el desarrollo económico, se encuentran el progreso y el bienestar de los ciudadanos. Ello ha propiciado en el ámbito de la educación y, especialmente, en el de la enseñanza superior, el inicio de un proceso tendente a la reforma de la estructura y organización de las enseñanzas universitarias, en diversos países, para favorecer la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Se expresa el significado que el EEES supone para todos:

“Los estudios tendrán mayor transparencia y comparabilidad con beneficios para toda la sociedad y reportará a los estudiantes la organización de las enseñanzas en función de su aprendizaje. La introducción del crédito europeo como unidad del haber académico valora el volumen global del trabajo realizado por el alumno en sus estudios, no sólo las horas de clase. El diseño de los planes de estudio y las programaciones docentes se llevarían a cabo teniendo como eje de referencia el propio aprendizaje de los alumnos. El suplemento europeo al título ayudaría al reconocimiento más fácil y transparente por parte de otras universidades y organismos europeos de la formación adquirida. Y, en fin, la estructura de las enseñanzas que cursan y los niveles de los títulos que reciben al finalizar sus estudios serían más homogéneos con los correspondientes títulos y enseñanzas de

---

<sup>143</sup> [http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES\\_2003/Documento\\_Marco.pdf](http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Documento_Marco.pdf)

<sup>144</sup> El Título XIII de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, preveía las principales modificaciones a realizar en las estructuras de los estudios universitarios para alcanzar la plena integración del sistema español en el EEES.

los países de la Unión Europea favoreciendo su movilidad e **integración en el mercado laboral**".

Sobre los nuevos retos del sistema universitario español, relacionados con los cambios que han de producirse en la estructura y en el funcionamiento de las enseñanzas universitarias, sólo pueden concebirse interpretados como *"eficaces instrumentos orientados al logro de una mejora de la calidad y de una plena adecuación de estas enseñanzas a las exigencias que una sociedad del conocimiento demanda"*. Si bien resulta de justicia reconocer las profundas transformaciones experimentadas, en los últimos años, por las universidades españolas, no resulta menos necesaria una nueva ordenación de la actividad universitaria que permita a las Universidades *"abordar, en el marco de la sociedad de la información y del conocimiento, los retos derivados de la innovación en las formas de generación y transmisión del conocimiento"*. La institución universitaria ha de seguir desempeñando un papel decisivo en el desarrollo cultural, económico y social.

Las propuestas que recoge el documento-marco mantienen una coherencia con el contenido de los motivos expuestos en la Ley Orgánica de Universidades: *"Estos nuevos escenarios y desafíos requieren nuevas formas de abordarlos y el sistema universitario español está en su mejor momento histórico para responder a un reto de enorme trascendencia: articular la sociedad del conocimiento en nuestro país"*.

El documento-marco hace un breve repaso al proceso seguido en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, hasta principios del año 2003, destacando los principales acuerdos y compromisos adoptados en las declaraciones y comunicados de La Sorbona (1998), Bolonia (1999) y Praga (2001). Posteriormente se realiza una breve descripción del tratamiento que desde la LOU (Ley Orgánica de Universidades) se prevé en relación al Espacio Europeo de Educación Superior.

En aras a la integración del sistema universitario español en el EEES, se requieren unas propuestas concretas, capaces de desarrollar los diferentes elementos conceptuales definidos en las declaraciones y comunicados europeos, y recogidos en la LOU. El documento-marco propone y desarrolla las siguientes:

1. La implantación del sistema de créditos europeos (ECTS)
2. La adaptación de las enseñanzas y títulos oficiales universitarios
  - 2.1. El primer nivel: el grado
  - 2.2. El segundo nivel: el postgrado
    - 2.2.1. El título oficial de Master
    - 2.2.2. El título de Doctor
3. El Suplemento Europeo al Título (SET)
4. Acreditación académica y calidad

Se solicita un respaldo a los programas que promuevan la consecución de las propuestas anteriores, así como a los criterios y ritmos para llevar a cabo la adaptación del sistema vigente de enseñanzas y títulos oficiales al EEES, sólo ello asegurará la viabilidad de los procesos y la confianza de la comunidad universitaria.

El documento destaca la imprescindible corresponsabilidad institucional para la puesta en marcha del proceso integrador, ello requerirá un esfuerzo económico que deberá ser financiado de forma compartida desde el gobierno central, comunidades autónomas y por las propias universidades, *“en cualquier caso, la financiación pública, afectará a los dos niveles, grado y postgrado, de la educación superior”*.

Para asegurar una correcta transición de las titulaciones actuales al nuevo sistema de las enseñanzas universitarias, se recomienda tener en cuenta experiencias-piloto, de carácter interuniversitario, desarrolladas en el ámbito de titulaciones específicas, de las cuales puedan extraerse consecuencias a tener en cuenta en el diseño que finalmente deba adoptarse. Los criterios de flexibilidad y simplificación, deberán presidir el proceso de transición al nuevo sistema, dada la complejidad y relevancia que comportará.

### **2.3.4. Informe Nacional. Conferencia Europea de Ministros de Educación Superior (Berlín, septiembre 2003).**

En vistas a preparar la Conferencia Europea de Ministros de Educación Superior a celebrar en Berlín en septiembre de 2003, la Secretaría de Estado de Educación y Universidades del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, a través de la Dirección General de Universidades, elaboró un Informe Nacional para presentar en Berlín en julio de 2003.

El informe tuvo en cuenta un conjunto de documentos y textos normativos previos<sup>145</sup>, y “dos fuentes de inspiración”: *los acuerdos, declaraciones y compromisos directamente derivados del Proceso de Bolonia y las directrices de la Ley Orgánica de Universidades de 2001*.

El informe hace un repaso a los temas preferentes de actuación<sup>146</sup>, analizando las acciones realizadas o previstas al respecto:

- Reconocimiento de título (Suplemento Europeo al Título).
- Adopción de un sistema basado en dos niveles principales (grado y postgrado).
- Establecimiento de un sistema de créditos comparables con los europeos (ECTS).
- Promoción de la movilidad.
- Promoción de la cooperación europea en acreditación de la calidad.
- Promoción de la dimensión europea en la educación superior.
- Aprendizaje a lo largo de la vida.
- Promoción del espacio europeo de educación superior (EEES).

Con independencia de los aspectos analizados, el Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte y el resto de instituciones implicadas reconocen dos grandes principios que deben presidir todas las actuaciones:

---

<sup>145</sup> Consultar [www.univ.mecd.es](http://www.univ.mecd.es)

<sup>146</sup> El “Documento-Marco”, constituye una referencia fundamental para la redacción de esta parte del informe.

- la corresponsabilidad institucional, que implica tanto al Gobierno como a las Regiones, a las Universidades y al conjunto de la sociedad en las dos grandes fases del proceso (promoción e incentivación; e implementación efectiva y generalizada),
- transición al nuevo sistema mediante un proceso flexible y sencillo, en que puedan convivir las actuales y las nuevas titulaciones.

Con posterioridad, tras la celebración de la Conferencia de Berlín, el Ministerio hizo pública una nota informativa (“**Conferencia de Ministros de Educación Superior. Berlín, Septiembre de 2003**”<sup>147</sup>) con fecha 11 de noviembre de 2003, en la que se aludía a los antecedentes de la Conferencia de Berlín, al desarrollo de la conferencia y a su organización, a la composición de la delegación española, al comunicado de la conferencia –detallando los compromisos más importantes–, así como el plan de trabajo hasta la próxima conferencia y los documentos e información más relevantes.

### **2.3.5. Suplemento Europeo al Título**

El jueves 11 de septiembre de 2003, se publicó, en el BOE núm. 218 (pp.33848-33853), el *Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título*.

Entre los procesos de convergencia en el ámbito educativo, en los Estados de la Unión Europea, uno de los más relevantes es la creación del EEES que permitirá un reconocimiento más fácil de las titulaciones, propiciando la movilidad de los estudiantes universitarios y la integración de los graduados en un mercado laboral único.

*El Suplemento Europeo al Título encuentra su justificación en la diversidad de enseñanzas y titulaciones, las dificultades en su reconocimiento, el incremento de la movilidad de los ciudadanos y la insuficiente información aportada por los títulos. Es un documento que añade información al título obtenido mediante una descripción de su naturaleza, nivel, contexto y contenido.*

---

<sup>147</sup> [http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES\\_2003/conferencia\\_Berlin\\_nota.pdf](http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/conferencia_Berlin_nota.pdf)

*El Suplemento Europeo al Título tiene, así pues, como objetivo incrementar la transparencia de las diversas titulaciones de educación superior impartidas en los países europeos y facilitar su reconocimiento académico y profesional por las instituciones. Pretende ser un documento comprehensivo, en el que se reflejen los resultados del aprendizaje a lo largo de la vida y los conocimientos acreditados a una persona por instituciones europeas de enseñanza superior. El formato normalizado del Suplemento Europeo al Título se ajusta al modelo elaborado por la Comisión Europea, el Consejo de Europa y UNESCO/CEPES (Centro Europeo para la Enseñanza Superior).*

En el articulado se hace referencia al objeto del decreto (desarrollar procedimientos por los que las universidades españolas puedan expedir el suplemento europeo a los títulos oficiales que emitan), ámbito de aplicación, definición (*es el documento que acompaña a cada uno de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, con la información unificada, personalizada para cada titulado universitario, sobre los estudios cursados, los resultados obtenidos, las capacidades profesionales adquiridas y el nivel de su titulación en el sistema nacional de educación superior*), contenido del suplemento europeo al título (datos del estudiante, información de la titulación, información sobre el nivel de la titulación, información sobre el contenido y los resultados obtenidos, información sobre la función de la titulación, información adicional, certificación del suplemento e información sobre el sistema nacional de educación superior) y alusiones a planes de estudios conjuntos y estudios parciales.

El decreto también recoge dos anexos (*Anexo I: Modelo del Suplemento Europeo a los títulos oficiales de Diplomado, Ingeniero Técnico, Arquitecto Técnico, Licenciado, Ingeniero y Arquitecto. Anexo II: Formato del Suplemento Europeo al Título de Doctor*).

### **2.3.6. El sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones**

El jueves 18 de septiembre de 2003, se publicó, en el BOE núm. 224 (pp.34355-34356), el *Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.*

Incorporar, en las titulaciones oficiales de grado y postgrado, el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) es una de las principales medidas para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Adoptar dicho sistema supondrá reformular conceptualmente la organización del currículo de la educación superior, introduciendo nuevos modelos de formación focalizados en el trabajo del estudiante. Ello comportará un nuevo modelo educativo más centrado en el aprendizaje de los estudiantes que en la enseñanza docente.

*El sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos ofrece, asimismo, los instrumentos necesarios para comprender y comparar fácilmente los distintos sistemas educativos, facilitar el reconocimiento de las cualificaciones profesionales y la movilidad nacional e internacional, con reconocimiento completo de los estudios cursados, incrementar la colaboración entre universidades y la convergencia de las estructuras educativas y, en fin, fomentar el aprendizaje en cualquier momento de la vida y en cualquier país de la Unión Europea.*

*Este objetivo de favorecer la transparencia entre los sistemas educativos de los distintos Estados miembros no sólo puede ser adecuadamente alcanzado con la implantación del Suplemento Europeo al Título, sino también con el establecimiento de sistemas de calificaciones a los alumnos que sean fácilmente comparables y permitan el cálculo de los porcentajes de éxito de los estudiantes en cada asignatura.*

En el articulado se hace referencia al objeto del decreto (*establecer el crédito europeo como la unidad de medida del haber académico en las enseñanzas universitarias de carácter oficial, así como el sistema de calificación de los resultados académicos obtenidos por los estudiantes en estas enseñanzas*), ámbito de aplicación, concepto de crédito (*unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y **prácticas**, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios*), asignación de créditos y sistema de calificaciones.

### **2.3.7. Sobre la duración de los estudios de grado (CRUE)**

La Conferencia de Rectores de las Universidades españolas (CRUE), a través de su grupo de estudios EEES, publicó un documento, el pasado 16 de junio de 2004, “Sobre la duración de los estudios de grado”<sup>148</sup>.

El documento refleja el debate que se está produciendo en Europa en torno a la organización de los estudios superiores, a nivel de las universidades y de distintas organizaciones sociales y profesionales. Los diferentes países europeos en la regulación de sus sistemas de educación superior optan por los dos niveles propuestos en la declaración de Bolonia: grado y postgrado. Sin embargo, siguen sin identificarse los títulos profesionales clásicos con los niveles propuestos.

Existen diversas interpretaciones por parte de los países europeos en la estructura de los dos niveles propuestos, que si bien aceptan las líneas maestras de Bolonia, siembran serias dudas sobre la relevancia que los estudios de grado tendrán para el mercado laboral europeo. A ello debe añadirse una variable adicional, relacionada con la edad de acceso a

---

<sup>148</sup> <http://www.crue.org/espaeuro/encuentros/duraciongrado.pdf>



los estudios superiores, al no ser la misma en todos los países, oscilando entre los 17 y 20 años.

El documento analiza las diferentes opciones de estructurar los sistemas de educación superior (3+2, 4+1, ó 3+1+1), teniendo en cuenta las experiencias desarrolladas en Europa. Reseñamos el resumen de las ventajas e inconvenientes de cada una de las opciones, desde la perspectiva de nuestro sistema educativo.

Ventajas de la estructura 3+2:

- Universalización de la educación superior.
- Mayor sintonía aparente con las tendencias en Europa.
- Compatibilidad con el sistema español actual.
- Acceso rápido al mercado laboral en algunos campos de estudio.
- Simplicidad de estructura.
- Separación clara entre los objetivos formativos del grado y el máster.
- Los jóvenes españoles alcanzarían su nivel de grado a una edad más temprana que otros jóvenes europeos.

Inconvenientes de la estructura 3+2:

- Formación universitaria en el grado de baja intensidad en algunos campos de estudio.
- Movilidad en el grado condicionada.
- Poca o nula relevancia laboral del grado en algunos campos de estudio, en los que el máster se convertirá en la referencia de facto para el mercado laboral, con la consiguiente masificación de este título. Si como alternativa, se proponen especializaciones en el grado, surgirá de nuevo la necesidad de establecer dos títulos profesionales, grado y máster.
- Afecta a la igualdad de oportunidades.
- Mantenimiento de la desigualdad actual entre tipos de centros.
- Dificultades, con la cultura del académico español, para alcanzar en el grado la formación deseada en el tiempo previsto.
- Mantenimiento probable del catálogo de titulaciones.
- No transmite ni facilita el cambio social ni el cambio de paradigma.

Ventajas de la estructura 4+1:

- Universalización de la educación superior con igualdad de oportunidades.
- Mayor calidad en la formación en cualquier campo de estudio.
- Estructura simple y transparente.
- Facilita una formación en el grado de carácter general.
- Grado con acceso al mercado laboral relevante.
- Objetivos del grado y del máster claramente diferenciados.
- Transmite y facilita el cambio social y el cambio de paradigma.
- Simplifica el catálogo de titulaciones de grado.
- La diferenciación entre centros no queda condicionada por el mercado laboral.
- Los jóvenes españoles alcanzarían su integración en el mercado laboral a la misma edad que otros muchos jóvenes europeos.

Inconvenientes de la estructura 4+1:

- Asimilación por los agentes académicos y sociales especialmente del nivel de máster.
- Adecuación del sistema actual.
- Posibles conflictos entre centros universitarios y niveles de la formación.
- Resistencia al cambio.
- Excesiva duración del grado en algunos campos de estudio si se extiende el 4+1 indiscriminadamente a todas las titulaciones.
- Los jóvenes españoles iniciarían los estudios de máster un año más tarde que otros jóvenes europeos.

Ventajas de la estructura 3+1+(1):

- Universalización de la educación superior.
- Mayor sintonía real con las tendencias en los países de nuestro entorno.
- Solución de compromiso que facilita el tránsito desde la situación actual a la nueva.

Inconvenientes de la estructura 3+1+ (1):

- Estructura más compleja y menos transparente.
- Conflicto de intereses formativos entre el 3 y el +1. Posible separación entre los objetivos académicos (3) y la formación especializada para el acceso al mercado laboral (+1).

- Desliga definitivamente el 3 del mercado laboral, por lo que todos los campos de estudio diseñarán como mínimo un +1.
- Cierta incompatibilidad entre la formación +1 como referente para el mercado laboral y como primer paso del máster (1+1).

Tras la evaluación de las distintas opciones, el documento concluye proponiendo como la opción más adecuada un equilibrio entre la solución 3+2 y el 4+1, en función del campo de estudio. También se hace hincapié en el mayor riesgo, desde el punto de vista formativo y social, de la opción 3+2 respecto a la 4+1, a tenor del “*carácter profesionalizante de nuestros títulos con validez en todo el territorio nacional*”<sup>149</sup>.

### **2.3.8. La estructura de las enseñanzas universitarias y los estudios universitarios oficiales de Grado.**

El martes 25 de enero de 2005, se publicó, en el BOE núm. 21 (pp.2842-2846), el *Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios de Grado*<sup>150</sup>.

La Declaración de Bolonia, incluía entre sus objetivos adoptar un sistema flexible de titulaciones de fácil comprensión y comparación que promoviera oportunidades de trabajo para los estudiantes (empleabilidad) y una mayor competitividad del sistema de educación superior europeo.

“Este nuevo sistema de titulaciones, tal y como se ha reafirmado en la comunicación de la Conferencia de Berlín, ha de basarse en dos niveles nítidamente diferenciados, denominados, respectivamente, Grado y Posgrado, que, en su conjunto se estructuran a su vez en tres ciclos.

---

<sup>149</sup> Evidentemente el análisis tiene un carácter general, y no necesariamente se acoge a las características de todas la titulaciones actuales. Concretamente, Pedagogía no tiene en la actualidad un marcado carácter profesionalizante. Sin embargo las ventajas de la estructura 4+1, corroboran la propuesta para el futuro grado de Pedagogía de cuatro años, contemplada en el estudio de la ANECA (“*Diseño de las titulaciones de grado de Pedagogía y Educación Social*”).

<sup>150</sup> <http://www.ub.es/ub/europa/documents/rd552005.pdf>

Anteriormente, con fecha 25 de septiembre de 2003, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte había publicado un “*Borrador de proyecto de Real Decreto por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado*”.

El primer nivel, o de Grado, comprende las enseñanzas universitarias de primer ciclo y tiene como objetivo lograr la capacitación de los estudiantes para integrarse directamente en el ámbito laboral europeo con una cualificación profesional apropiada. El segundo nivel, comprensivo de las enseñanzas de Posgrado, integra el segundo ciclo de estudios, dedicado a la formación avanzada y conducente a la obtención del título de Máster, y el tercer ciclo, conducente a la obtención del título de Doctor, que representa el nivel más elevado en la educación superior.” (p. 2842)

El articulado se distribuye en tres capítulos: disposiciones generales, estructura de las enseñanzas universitarias y regulación de los estudios universitarios oficiales de Grado.

Las disposiciones generales hacen referencia al objeto (estructurar las enseñanzas universitarias oficiales españolas y regular los estudios universitarios de primer ciclo para la obtención del título oficial correspondiente), definiciones (título oficial, título propio, directrices generales comunes, directrices generales propias, plan de estudios, contenidos formativos comunes y crédito), expedición de los títulos universitarios, precios públicos de las enseñanzas universitarias y seguro escolar.

La estructura de las enseñanzas universitarias se refiere a la estructura general (dos ciclos: grado y posgrado), enseñanzas de grado (primer ciclo que comprende enseñanzas básicas y de formación general, además de las orientadas a la capacitación profesional), enseñanzas de posgrado (segundo ciclo y tercer ciclo).

La regulación de los estudios universitarios oficiales de grado contempla el establecimiento de los títulos universitarios de grado (con referencia expresa a la denominación específica del título, número total de créditos, contenidos formativos comunes y créditos asignados a los mismos; especificación de los objetivos del título; el perfil profesional asociado; relevancia del título para el desarrollo del conocimiento y para el mercado laboral español y europeo; y justificación de su incorporación al catálogo de títulos universitarios oficiales), directrices generales comunes (entre 180 y 240 créditos), directrices generales propias, elaboración y aprobación de los planes de estudios, modificación y extinción de los planes de estudios y planes de estudios conjuntos.

### 2.3.9. Los estudios universitarios oficiales de Posgrado

El martes 25 de enero de 2005, se publicó, en el BOE núm. 21 (pp.2846-2851), el *Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado*<sup>151</sup>.

Desde la Conferencia de Berlín (septiembre de 2003), se ha visto la necesidad de reafirmar el proceso de convergencia, y dentro de él los estudios europeos de Posgrado, como un aspecto fundamental para reforzar el atractivo de la educación superior europea en el marco internacional.

“Este real decreto tiene como objeto ofrecer el marco jurídico que haga posible a las universidades españolas estructurar, con flexibilidad y autonomía, sus enseñanzas de Posgrado de carácter oficial, para lograr armonizarlas con las que se establezcan en el ámbito no sólo europeo, sino mundial. Se introduce, en consecuencia, en el sistema universitario español, junto al título de Doctor, de larga tradición en nuestra estructura educativa, el título oficial de máster y se regulan los estudios conducentes a la obtención de ambos.

La diversidad de las universidades españolas y, dentro de ellas, de los distintos ámbitos de conocimiento aconsejan dotar a los estudios de Posgrado de la mayor flexibilidad para que, en el ámbito de su autonomía, las universidades definan y desarrollen sus estrategias y la organización de la formación especializada e investigadora. Por ello, la responsabilidad de organizar estos programas corresponde a las universidades, que determinarán tanto la composición y normas de funcionamiento de la comisión de estudios de Posgrado como los centros universitarios encargados de su desarrollo.” (pp.2846-2847)

El articulado se distribuye en tres capítulos: disposiciones generales, regulación de los estudios universitarios de segundo ciclo conducentes a la obtención del título de Máster y regulación de los estudios universitarios oficiales de doctorado.

---

<sup>151</sup> <http://www.ub.es/ub/europa/documents/rd562005.pdf>

Anteriormente, con fecha 26 de septiembre de 2003, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte había publicado un “Borrador de proyecto de Real Decreto por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de postgrado”.

Las disposiciones generales se refieren al objeto (regular los aspectos básicos de la ordenación de los estudios oficiales de Posgrado, del segundo y tercer ciclo), programas oficiales de Posgrado, acceso a los estudios oficiales de Posgrado, elaboración de programas, aprobación de programas, evaluación de programas y programas interdepartamentales e interuniversitarios.

La regulación de los estudios universitarios de segundo ciclo conducentes a la obtención del título de Máster, hace referencia a su estructura (extensión mínima de 60 créditos y máxima de 120, dedicados a la formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, dirigida a una especialización académica o profesional o a promover la iniciación en tareas investigadoras) y a su organización.

La regulación de los estudios oficiales de doctorado, contempla la organización y admisión, elaboración y autorización de defensa de la tesis doctoral, tribunal de evaluación de la tesis, defensa y evaluación de la tesis doctoral y la mención europea en el título de Doctor.

## 2.4. El Espacio Europeo de Educación Superior y la Universidad de Barcelona

En la **Declaración institucional** recogida en el apartado dedicado a “*Espai Universitari Europeu*”, dentro de la web de la Universidad de Barcelona<sup>152</sup>, podemos comprobar la justificación del histórico sentimiento europeo de nuestra universidad, avalado, tras el ingreso en la Unión Europea, por un lado por la participación temprana en el programa Erasmus favoreciendo la movilidad de los estudiantes, y por otro lado por la participación en los incipientes programas plurianuales de financiación a la investigación de la Comisión Europea de los docentes investigadores de la UB.

La declaración reconoce los compromisos de las universidades europeas para conseguir el doble objetivo de creación de un espacio europeo de educación superior y de un espacio europeo de investigación; y expresa el deseo de liderazgo de la Universidad de Barcelona en el proceso de convergencia europea.

Si bien el EEES constituye un fin en sí mismo, también se interpreta como una oportunidad perfecta para encarar decididamente el futuro de la universidad, máxime cuando deberán modificarse los planes de estudios de las titulaciones en los próximos años, debiendo ser diseñados para “*formar los profesionales y ciudadanos que nuestra sociedad necesitará en los años futuros*”. Será, por tanto, preciso *reflexionar* sobre el futuro de las titulaciones y sobre la necesidad de una *nueva cultura docente* en la que los estudiantes deben ocupar un lugar central.

La declaración concluye admitiendo el *gran reto* ante el que se enfrenta la docencia y la investigación de la Universidad de Barcelona, que deberá ser secundado por las administraciones (nacional y autonómica), mediante los recursos necesarios para asegurar los cambios y reformas que permitan converger con Europa, además del necesario esfuerzo institucional y el de cada miembro de la comunidad universitaria.

---

<sup>152</sup> <http://www.ub.es/ub/europa/declaracio.htm>

En los siguientes apartados trataremos de responder a la pregunta ¿qué se ha hecho, qué se está haciendo desde la Universidad de Barcelona, respecto a los compromisos institucionales a los que hacía referencia la declaración institucional?

### **2.4.1. “Formació del professorat per a l’espai europeu d’educació superior”.**

*L’Institut de Ciències de l’Educació*<sup>153</sup> de la Universidad de Barcelona (ICE) desarrolla desde el año 2002 una serie de actuaciones encaminadas a desarrollar un plan de formación dirigido al profesorado universitario, con objeto de proporcionar apoyo a todos los cambios docentes que se desprenden del proceso de convergencia hacia el EEES.

El concepto fundamental sobre el que giran las diferentes acciones formativas realizadas es la “*enseñanza orientada al aprendizaje del alumno*”. Se desea colaborar a impulsar “*una nueva cultura docente*” acorde con las directrices europeas. Las ideas básicas hasta ahora desarrolladas a nivel práctico son: diseño de objetivos docentes por conocimientos y destrezas, la implementación de créditos ECTS en asignaturas y titulaciones, el cálculo del esfuerzo del alumno y diversas alternativas para la evaluación.

Señalamos las principales actuaciones llevadas a cabo:

- Encuentros de información y debate: la formación para la incorporación al EEES (septiembre 2002-abril 2003)
- Acciones formativas: módulos-talleres
  - “La incorporación de la Universidad de Barcelona al EEES” (1ª edición: 2002)
  - “Concreción de objetivos docentes para conocimientos y destrezas en la enseñanza superior” (1ª edición: abril-junio 2003; 2ª edición: nov. 2003; 3ª edición: febrero 2004)

---

<sup>153</sup> Instituto de Ciencias de la Educación.



“El concepto de trabajo del alumno como eje de la organización de la actividad docente en el espacio europeo” (1ª edición: abril-junio 2003; 2ª edición: nov. 2003; 3ª edición: febrero 2004)

“Alternativas para la evaluación en los nuevos planes docentes de la Universidad de Barcelona” (1ª edición: abril-junio 2003; 2ª edición: nov. 2003)

- Jornada de formadores y formadoras (16 de febrero de 2004)

Actualmente, el ICE tiene la responsabilidad de formar al profesorado participante en el “Plan piloto de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior” del DURSI<sup>154</sup> en las titulaciones de Biblioteconomía y Documentación, Estadística, Magisterio de Lengua Extranjera y Turismo, que permite al profesorado implicado adaptar la metodología a emplear en los procesos de enseñanza y aprendizaje a las necesidades derivadas de la convergencia europea.<sup>155</sup>

## **2.4.2. “Jornada sobre el Espacio Europeo de Educación Superior en la Universidad de Barcelona”**

El pasado 16 de julio de 2004 tuvo lugar en el Aula Magna de la Universidad de Barcelona una “Jornada sobre el Espacio Europeo de Educación Superior”. Se concibió como una sesión de trabajo de la UB, con el objetivo de informar a la comunidad universitaria cómo se estaban enfocando los compromisos con el EEES, y las líneas de trabajo que se estaban siguiendo. La Jornada estaba dirigida a todo el colectivo docente, si bien de manera especial a los equipos decanales y de dirección de centros, jefes de estudios y directores de departamentos.

---

<sup>154</sup> *Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació.*

<sup>155</sup> La UB también presentó en este plan piloto dos Másteres Europeos que reunían las condiciones requeridas por el Programa Erasmus Mundus de la Comisión Europea y que han comenzado a impartirse durante el presente curso 2004-2005, conjuntamente con otras universidades europeas. Se trata del máster de Historia y cultura alimentarias (120 créditos ECTS), impartido conjuntamente con las universidades de Tours (Francia), Bolonia (Italia) y Zaragoza; y el máster *Water and Coastal Management* (90 créditos ECTS), impartido con las universidades del Algarve y Nova de Lisboa (Portugal), Cádiz, De la Mediterranée (Francia), College Cork (Irlanda), Bergen (Noruega), Gdansk (Polonia), London, Portsmouth, Wales y Westminster (Reino Unido).

La apertura de la Jornada corrió a cargo del Rector de la Universidad de Barcelona, Dr. Tugores. En su análisis de la situación actual de la UB ante el reto europeo, destacó la “*gran coartada*” que supone el EEES para introducir los cambios necesarios en las universidades, para conseguir adaptarlas a las actuales demandas y necesidades sociales. Una elevada “*competitividad*” y la inevitable “*resolución de problemas*” relacionados con los cambios que se avecinan, condicionarán el futuro de la universidad pública, ésta considerada como “*el mejor ámbito para responder adecuadamente a las necesidades de la sociedad*”.

Posteriormente se sucedieron las intervenciones<sup>156</sup>:

- La vicerrectora de Política Académica de la UB, Dra. Casamitjana, presentó el informe “La Universidad de Barcelona y el EEES” (“*El procés de convergència europea: experiència pilot a la Universitat de Barcelona*”).
- El vicerrector de Estudiantes, Dr. Guardia, presentó el informe “Las tutorías en el marco del EEES” (“*Els plans d’acció tutorial a la Universitat de Barcelona. Aportacions a la concepció de l’Espai Europeu d’Educació Superior*”).
- La profesora del ICE, Dra. Díaz, presentó el informe “Formación del profesorado” (*Formació del professorat i canvi de cultura docent*)
- El delegado del Rector para el EEES, Dr. Sánchez Carralero, presentó “Planes docentes” y “Entorno tecnológico” (“*El nou pla docent de la UB: Adequació al sistema ECTS*”)

Tras las presentaciones de los ponentes se abrió un interesante debate que puso de manifiesto el alto grado de incertidumbre existente, respecto al proceso de convergencia europea<sup>157</sup>.

---

<sup>156</sup> El contenido completo de los informes presentados se puede encontrar en:

<http://www.ub.es/ub/europa/accions.htm>

<sup>157</sup> Desde nuestro punto de vista, fruto de las múltiples indefiniciones y ambigüedades sobre temas que condicionarán la práctica totalidad de los cambios a adoptar: los futuros títulos de grado y postgrado, y una adecuada disposición de recursos (humanos y materiales).

### 2.4.3. Otras iniciativas desde la Universidad de Barcelona

Aludiremos a algunas actividades desarrolladas por la Universidad de Barcelona, relacionadas con iniciativas vinculadas al Espacio Europeo de Educación Superior.

El día 16 de noviembre de 2004, se celebró en el Aula Magna del Edificio Histórico de la Universidad de Barcelona una **“Jornada de presentación de las convocatorias de la ANECA de mención de calidad de los programas de doctorado y de ayudas para el diseño de títulos de máster”**. Se desarrollaron las ponencias siguientes:

- *“Convocatòria de menció de qualitat dels programes de doctorat de l’ANECA 2005-2006”*, a cargo del Dr. Gaspar Rosselló (Director de Programas de la ANECA<sup>158</sup>).
- *“Convocatòria d’ajuts per al disseny de títols de màster”*, a cargo del Dr. Benjamín Suárez (Coordinador del Programa de Convergencia Europea de la ANECA).

El día 11 de febrero de 2005, tuvo lugar en la Facultad de Formación del Profesorado de nuestra universidad una Jornada de Formación de Tutores centrada en el EEES: **“La tutoría universitaria en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior”**. Se trataron temas relacionados con las líneas estratégicas para la mejora de la calidad docente y las funciones que se deben complementar a la tutoría universitaria ante el sistema de créditos ECTS. También se revisaron los resultados de la evaluación del plan de acción tutorial (PAT).

El Vicerrectorado de Investigación (*Vicerektorat de Recerca*) de la Universidad de Barcelona, ha puesto en marcha un ***Pla d’acció estratègica 2004-2006***<sup>159</sup>. El equipo rectoral de la UB ha establecido como prioritario reestructurar y organizar la investigación a lo largo del primer semestre de 2005. El plan de acción estratégico 2004-2006, se inscribe en el marco de dicha priorización, dirigido a mejorar la situación de la UB en el nuevo Espacio Europeo de Investigación. Ello implicará la participación del personal investigador, y que los proyectos europeos de investigación constituyan el eje fundamental del trabajo investigador a desarrollar.

---

<sup>158</sup> Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA). [www.aneca.es](http://www.aneca.es)

<sup>159</sup> Plan de acción estratégico 2004-2006.

De especial interés resultan los documentos<sup>160</sup> que recogen las opiniones y puntos de vista de la *Plataforma Mobilitzadora en Defensa d'una Universitat Pública*, respecto al EEES: **“Proclama davant el procés de Bolonya”**; y de la *Associació d'Estudiants Progressistes*: **“Les diverses cares del nou model docent”**, **“Els graus i els postgraus”** y **“Preguntes més freqüents sobre la convergència europea dels estudis superiors”**. En todos ellos se analiza la realidad con tono crítico y constructivo, apostando claramente por una universidad pública europea que no esté exclusivamente a merced de los intereses de una economía que no defiende los intereses de la mayoría social.

A través de la red<sup>161</sup>, también podemos acceder a un histórico que refleja los acontecimientos universitarios más destacados en relación con la convergencia europea, desde el año 2002.

---

<sup>160</sup> Se pueden encontrar en: <http://www.ub.es/ub/europa/opinio.htm>

<sup>161</sup> [http://www.ub.edu/ub/europa/index\\_historic.htm](http://www.ub.edu/ub/europa/index_historic.htm)

## **2.5. El futuro de los estudios pedagógicos de la Universidad de Barcelona en el marco general de la Convergencia Europea.**

Estamos inmersos en un proceso de cambio, condicionado por los compromisos relacionados con la creación del EEES, que nos obliga indefectiblemente a reconsiderar la realidad de las universidades españolas y de nuestras titulaciones, con objeto de adecuarnos a un marco y unas necesidades compartidas de ámbito europeo. Desde la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, espacio en el que desarrollamos nuestro trabajo docente, investigador y de gestión, venimos colaborando, junto a otras facultades de diferentes universidades, en estudios tendentes a justificar la necesidad de una titulación de grado en Pedagogía, así como a precisar el perfil y las competencias vinculadas a la figura del/a pedagogo/a.

Plantearnos la Pedagogía como titulación de grado nos provoca la inevitable reflexión sobre los fines de la universidad. Sin descuidar una formación global, integrada, sustentada en un modelo teórico-formativo, deberemos conciliarla con un modelo profesionalizador competitivo, que favorezca la empleabilidad y posibilite la inserción laboral en un mercado de trabajo europeo. Ello supondrá un cambio del paradigma docente universitario a favor del aprendizaje, en detrimento de la enseñanza, y un cambio curricular que garantice no únicamente el dominio cognoscitivo, sino también otros aspectos formativos, tanto de las disciplinas específicas como de las de carácter transversal. Al mismo tiempo nos obliga a un hermoso ejercicio en torno a reafirmar nuestra razón de ser como pedagogos, en tanto la Pedagogía deberá consolidarse como titulación al amparo de la ciencia y de la estructura orgánica universitaria, aspectos que con cierta frecuencia se han cuestionado, especialmente por visiones educativas reduccionistas, por evidentes solapamientos con otras titulaciones y/o facultades, cuando no por intereses corporativos cainitas.

### **2.5.1. “Diseño de las titulaciones de grado de Pedagogía y Educación Social”**

Una de las principales estrategias protagonizadas por las universidades españolas en aras a la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior, ha sido la renovación de las titulaciones al amparo del proceso de convergencia europea.

Durante el año 2003, los decanos de las Facultades de Pedagogía de las universidades españolas inician contactos periódicos que aseguran la coordinación, especialmente preocupados por los cambios que se avecinan en relación a las futuras titulaciones. Como consecuencia de ello, deciden presentar un proyecto a la convocatoria de la ANECA. Son aprobados 17 de los 64 proyectos presentados, entre ellos el que afecta a las titulaciones de Educación Social y Pedagogía.

Tras varios meses de intenso trabajo, realizado por diversas comisiones de expertos, se elabora una propuesta que pretende ser la referencia de la renovación de las titulaciones actuales de educación<sup>162</sup>. La propuesta surge en un contexto caracterizado por una gran incertidumbre, que incluso cuestiona la propia utilidad y viabilidad del diseño.

En torno al proyecto, canalizado a través de la convocatoria de la ANECA, ya mencionada, no sólo se agrupan todas las universidades que imparten los títulos de Pedagogía y Educación Social, sino que acoge a diferentes Asociaciones y Colegios Profesionales<sup>163</sup>, así como grupos de investigación y estudio de áreas específicas.

Además de la adecuación de los estudios de Pedagogía y Educación Social al nuevo espacio europeo, el proyecto ha supuesto la oportunidad de reunir a todas las Facultades implicadas para analizar y estudiar aspectos prospectivos relacionados con la aparición de nuevos espacios laborales y nuevas demandas sociales, a nivel nacional e internacional.

---

<sup>162</sup>“Diseño de la titulaciones de grado de Pedagogía y Educación Social”  
([http://www.ub.es/facpd/documentacio/Informe\\_final\\_ANECA.pdf](http://www.ub.es/facpd/documentacio/Informe_final_ANECA.pdf))

<sup>163</sup> El proyecto está avalado por 39 universidades, 5 asociaciones profesionales y 2 colegios profesionales.

En julio de 2003 se confirma la aprobación del proyecto. Desde el 8 de septiembre, primera reunión en la que se marcan los criterios de trabajo, hasta el 30 de junio 2004, fecha en que concluye el proyecto, se formaron cinco comisiones de trabajo con objetivos diferenciados y totalmente necesarios:

- “Análisis comparado de los estudios superiores de educación en Europa (excepto formación del profesorado<sup>164</sup>)”
- “Las titulaciones de Pedagogía y Educación Social en las universidades españolas: planes de estudio y salidas profesionales”
- Ámbitos y perfiles profesionales en el campo de la Pedagogía y la Educación Social”
- “Criterios e indicadores de calidad en el diseño de las titulaciones”
- Comisión de coordinación Red de Educación-Red de Magisterio

### **2.5.1.1. Diseño de la titulación de grado de Pedagogía**

Trataremos de resumir los aspectos más destacados y relevantes de la propuesta, haciendo mención a cuanto atañe a la posible futura titulación de grado de Pedagogía, y especialmente a todo lo relacionado con el Prácticum.

En el **Apartado 1** se analizan los estudios de educación en Europa, excepto los de formación del profesorado. Se parte de los estudios no docentes sobre educación existentes en Europa para valorar la situación en España y tener argumentos suficientes para justificar futuras titulaciones adaptadas al nuevo espacio europeo. Se elabora un diseño de investigación<sup>165</sup>, y con toda la información obtenida se definen 11 áreas o campos de formación/trabajo/intervención; éstas permitirán comparar las diferentes titulaciones estudiadas por países<sup>166</sup>, teniendo en cuenta el número de créditos de cada titulación. A partir de estos datos, recogidos en cuadros resumen, se pueden deducir los posibles perfiles profesionales de las distintas titulaciones y observar tendencias por países, duración de

---

<sup>164</sup> La “Red de Educación” se ocupó de las titulaciones de grado de Pedagogía y Educación Social, y la “Red de Magisterio” se ocupó de las titulaciones de Magisterio (formada por las universidades con titulaciones de Magisterio).

<sup>165</sup> Al margen de otras consideraciones de la investigación, cabe destacar algunos datos: 16 países estudiados, 67 titulaciones analizadas 110 universidades e instituciones superiores consultadas (España no se incluyó en la muestra ya que se le concedió un trato específico en otro capítulo del proyecto).

<sup>166</sup> Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, Eslovenia, Francia, Grecia, Italia, Irlanda, Luxemburgo, Noruega, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa y República Eslovaca.

estudios, y estructuras. Todo ello posibilita agrupar paulatinamente las titulaciones, a tenor de sus contenidos, campos de intervención o ámbitos de actuación, en cuatro grandes bloques:

- *Pedagogía/Ciencias de la Educación*, integrado por 26 titulaciones de carácter generalista, con un perfil amplio o versátil, habitualmente denominadas como estudios de Pedagogía, Ciencias de la Educación, etc.
- *Educación Social/Educación especializada*, formada por un total de 15 titulaciones con esta denominación o similares (Educación profesional, Pedagogía Social, etc.). Se dirigen a la formación de un profesional de la educación no formal con especial incidencia en la prevención de la marginación y delincuencia, la integración de discapacitados psíquicos, la educación socioambiental, la exclusión social, el campo del menor, la acogida e integración de inmigrantes y refugiados, etc.
- *Educación/Pedagogía Especial*, agrupa a 10 titulaciones orientadas a la formación e intervención en el ámbito de las necesidades educativas especiales físicas, motoras, sensoriales e intelectuales. Las denominaciones más frecuentes, además de las propuestas son Lenguaje de signos, Pedagogía Terapéutica, Pedagogía Asistencial, Rehabilitación u Ortopedagogía.
- *Pedagogía Comunitaria y Animación Sociocultural*, configurada por 16 titulaciones que trabajan en el ámbito de la educación especializada: prevención, orientación, atención social, pedagogía institucional, etc. También se han incluido títulos como trabajo comunitario, desarrollo comunitario, animación cultural, mediación pedagógica, animación social, educación de adultos, animación socio-educativa, cuidado social, educación comunitaria, pedagogía cultural.

Una vez distribuidas las titulaciones por países y para cada uno de los cuatro bloques/ámbitos establecidos, en tablas, se analiza la información y se avanza hacia una mayor concreción, intentando plantear dos bloques, mediante la fusión de los anteriores, los más próximos, resultando:



Pedagogía /Ciencias de la Educación, Pedagogía / Educación Especial:

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

Educación Social/Especializada - Pedagogía Comunitaria / Animación Sociocultural:

- Pedagogía Infantil (infancia y bienestar social).
- Educación social especializada
- Educación permanente y de adultos
- Necesidades educativas especiales
- Educación para la salud
- Desarrollo comunitario – Animación sociocultural
- Especialización didáctica
- Tecnología y medios de comunicación

Se analiza la duración y carga de ECTS de las titulaciones en función de los bloques expresados y de la concentración indicada, poniéndose de manifiesto el predominio de carreras largas (240-300 ECTS) por lo que respecta al primer bloque, y una ligera tendencia de carreras cortas (180 ECTS) en el segundo bloque.

Se comprueba la gran variedad existente respecto al momento de adaptación de los estudios al EEES: países con estructuras totalmente adaptadas (Luxemburgo, Dinamarca, Chequia, Italia, Eslovaquia, Noruega), países que actualmente están realizando el proceso de adaptación (Alemania, Austria, Bélgica, Eslovenia, Finlandia, Francia, Holanda, Portugal, Gran Bretaña, Suecia) y países que no han iniciado el proceso (Grecia). En cualquier caso destaca el hecho de que las adaptaciones tienden fundamentalmente a la convergencia estructural no tanto a la metodológica.

También se constata, a partir del análisis de las salidas profesionales, que éstas están más definidas en los ámbitos socioeducativos y en menor grado en los pedagógicos, con salidas más polivalentes.

El estudio muestra la importancia del sector de la educación en Europa. Al margen de la formación del profesorado, los países analizados presentan ofertas de estudios universitarios o superiores sobre educación que reflejan dicha importancia por un lado mediante un sector profundamente consolidado, con titulaciones arraigadas en numerosos países, y por otro la aparición de estudios emergentes, minoritarios respecto al conjunto, que tienen demanda y buenas perspectivas profesionales en los países donde se desarrollan.

En el **Apartado 2**, se justifica el modelo de estudios europeos seleccionado y los beneficios directos que aporta a los objetivos de los títulos de educación que se proponen. No se opta por seleccionar un modelo específico de un país determinado sino por recoger características de los diferentes modelos analizados y que mejor se adaptan a nuestra situación. Destacando las ventajas siguientes:

1. Se opta por continuar la separación entre los títulos de educación que preparan directamente a la docencia y aquéllos que tienen otros perfiles no docentes.
2. Se opta por un modelo dual, con dos titulaciones: Pedagogía y Educación Social.
3. Los modelos duales son frecuentes en bastantes países europeos.
4. El modelo dual responde mejor a la realidad histórico-académica europea, a las expectativas de mercado y a la emergencia de titulaciones en clave de nuevos yacimientos de empleo en el ámbito pedagógico.
5. El modelo dual facilita la investigación y el diseño de su currículum.
6. Responde mejor a las realidades científicas.
7. Responde mejor a diferentes planteamientos de intervención educativa (proceso e instrumentos requeridos).

En el **Apartado 3** se describe la tradición de los estudios de Pedagogía en la Universidad española, así como la diversidad tanto de contenidos como de asignación de créditos y duración en las 24 universidades españolas, lo cual dificulta la convalidación de planes de estudio entre ellas.

Se analizan los itinerarios formativos de la licenciatura en las diferentes universidades, ofreciéndose de manera explícita y sistematizada en su diseño curricular en 13 de las 24 universidades españolas; primando los ámbitos profesionales de lo escolar, lo social y lo laboral (Pedagogía Social, Pedagogía Escolar, Pedagogía Laboral, Organizaciones de Instituciones de Formación, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Educación del Ocio).

Se analizan las plazas ofertadas en la licenciatura, la evolución de la matrícula de primer curso en los últimos 10 años, comprobando que la demanda se mantiene a lo largo del periodo mencionado.

El capítulo concluye con una necesaria referencia a los cursos de postgrado en el área de Educación, cuya oferta es un indicador por un lado de las necesidades de formación de los titulados y, por otro, de los espacios profesionales emergentes, a la vez que nos informan de la alta demanda que tiene este tipo de formación.

El **Apartado 4** estudia la inserción laboral de los titulados durante el último quinquenio, dada la importancia y especificidad del tema lo desarrollaremos más adelante, en el apartado 3.5.2. del Capítulo 3 de la tesis.

El **Apartado 5**, a partir del contexto social de los estudios de Educación y del papel de la educación en la sociedad del conocimiento - aspectos que condicionarán la futura identidad profesional de los titulados - analiza los perfiles formativos y ámbitos profesionales del pedagogo, definiendo sus funciones generales y específicas, perfiles profesionales y contextos educativos.

Al pedagogo se le considera un experto en sistemas y procesos educativos, capacitado por su formación a desarrollar las funciones generales siguientes:

- Analizar aspectos que conforman situaciones educativas en diferentes contextos formativos.
- Diseñar programas, acciones y proyectos adaptados a los contextos analizados.

- Realizar un seguimiento y evaluación a los programas, acciones y proyectos diseñados e implementados para cada contexto educativo.

Estas funciones generales se complementan con otras específicas<sup>167</sup>: función de análisis, función organizativa y función de desarrollo.

Respecto a los perfiles profesionales del pedagogo en ámbitos institucionales destacan:

- Docencia (enseñanza secundaria y universitaria).
- Orientación académica, vocacional, profesional y personal.
- Dirección, coordinación y asesoramiento.
- Diseño y coordinación de programas de garantía social y módulos profesionales.
- Diseño, desarrollo y producción de materiales educativos.
- Asesoramiento de programas educativos.
- Participación, como expertos en educación dentro de la Administración educativa, en diferentes servicios educativos.
- Investigación educativa.

Los perfiles profesionales, relacionados con otros contextos educativos, son diversos y en continua expansión, destacar como más significativos los ámbitos de: la empresa, de las editoriales, de las TIC y los medios de comunicación, de la salud, del medio ambiente, dirección y gestión pública de servicios, de los servicios sociales, de lo sociocultural y sociocomunitario.

De gran interés resultan los comentarios referidos al Prácticum de la licenciatura:

“Otro aspecto relevante a considerar para la concreción del perfil profesional de este título es el desarrollo del ‘Practicum’ en los planes de estudio de esta titulación en las diferentes universidades españolas. El objetivo que persigue esta materia es complementar y enriquecer los aprendizajes y la preparación profesional de todos los estudiantes reforzando la conexión teoría – práctica. En este sentido, la propuesta del ‘Practicum’ en la titulación de ‘Pedagogía’ ha sido un factor esencial

---

<sup>167</sup> Todas las funciones se desarrollan en dos grandes escenarios: la educación institucional y la educación en otros contextos.

para definir los ámbitos profesionales específicos de esta titulación, ya que gracias a su desarrollo se ha podido verificar cuáles son los campos profesionales consolidados, a la vez que se han posibilitado espacios emergentes que están reclamando las diferentes instituciones educativas y sociales. En este punto debemos destacar el gran dinamismo del área de la educación y la formación, en el que la demanda en todos los estadios vitales ha aumentado de forma significativa, así como la necesidad de formación y orientación en otros contextos que no sea el específico de la enseñanza reglada. Para valorar esta idea, destacamos los contextos e instituciones en los que se está llevando a cabo las prácticas en nuestras instituciones universitarias<sup>168</sup>, y que están fortaleciendo los espacios de inserción profesional, haciendo explícita la necesaria intervención de estos profesionales”.

Contexto	Instituciones
Educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuelas Infantiles</li> <li>- Escuelas de Educación Primaria</li> <li>- Institutos de Educación Secundaria</li> <li>- Centros de Educación Especial</li> <li>- Aulas Hospitalarias</li> <li>- Gabinetes Psicopedagógicos</li> <li>- Centros de Formación, Innovación y Renovación Pedagógica</li> <li>- Centros de Elaboración de Materiales Educativos</li> <li>- Servicios de la Inspección</li> </ul>
Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estado, Comunidades Autónomas y Ayuntamientos: Área de Educación, Servicios Sociales y Cultura</li> <li>- Centros Sociosanitarios de Personas Mayores</li> <li>- Centros para la Inserción Sociolaboral</li> <li>- Equipos de Atención a la Infancia y Adolescencia en Riesgo Social</li> <li>- Centros Residenciales para Niños en Riesgo Social</li> <li>- Asociaciones y Fundaciones de Atención a Inmigrantes y Población con Dificultades de Inserción Social</li> <li>- Asociaciones y Fundaciones de Atención a Personas con Minusvalías</li> </ul>
Comunitario	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestión Cultural y Centros Cívicos</li> <li>- Escuelas y/o Iniciativas de Educación Ambiental</li> <li>- Escuelas y/o Iniciativas de Educación para la Salud</li> </ul>
Empresarial	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Departamentos en Empresas</li> <li>- Centros de Formación de Postgrado</li> </ul>
Investigación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entidades de Investigación en Educación, Centros de Recursos</li> <li>- Universidad, ICEs, Fundaciones...</li> </ul>

**Figura 8. Contextos e instituciones de prácticas. Fuente: ANECA (2004e: 96-100).**

<sup>168</sup> Esta síntesis se elaboró a partir de los datos aportados por las universidades de Girona, Málaga, Navarra, Pontificia de Comillas, Santiago de Compostela, Sevilla, UNED y Valencia

Se distinguen, como se aprecia en la figura anterior, cinco grandes contextos: educativo, social, comunitario, empresarial y el de la investigación, que reclaman funciones y tareas específicas<sup>169</sup>, lo que conlleva que las posibilidades profesionalizantes del pedagogo se hayan abierto de forma significativa.<sup>170</sup>

En el **Apartado 6**, una vez formulados los perfiles profesionales del título, se definen las competencias transversales<sup>171</sup>, distinguiendo competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas:

Competencias transversales
<b>INSTRUMENTALES</b>
Capacidad de análisis y síntesis
Organización y planificación
Comunicación oral y escrita en la lengua/s materna/s
Comunicación en una lengua extranjera
Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional
Gestión de la información
Resolución de problemas y toma de decisiones
<b>INTERPERSONALES</b>
Capacidad crítica y autocrítica
Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos
Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad
Habilidades interpersonales
Compromiso ético
<b>SISTÉMICAS</b>
Autonomía en el aprendizaje
Adaptación a situaciones nuevas
Creatividad
Liderazgo
Iniciativa y espíritu emprendedor
Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de la vida
Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional
Orientación a la calidad

**Figura 9. Competencias transversales. Fuente: ANECA (2004e: 113-114)**

Cada competencia queda convenientemente definida, y especificados los elementos que la caracterizan. Se incluye una valoración de los resultados de las competencias transversales por parte de alumnos, profesores y profesionales.

<sup>169</sup> En el diseño se pueden observar las tareas propuestas, vinculadas a cada institución y contexto.

<sup>170</sup> Se puede apreciar la sintonía entre la descripción del Prácticum de Pedagogía de nuestra universidad y el estudio que nos ocupa. Tan sólo difieren los ámbitos que contempla nuestro Prácticum, respecto de los contextos señalados en el cuadro anterior.

<sup>171</sup> Las competencias transversales son comunes para los títulos de Pedagogía y Educación Social.

En el **Apartado 7** se justifica el diseño de la formación basado en competencias. Posteriormente, una vez determinados los ámbitos y perfiles profesionales, es necesario elaborar un primer listado de competencias específicas<sup>172</sup> que se derivan de cada uno de los perfiles anteriormente propuestos:

1. Conocer y contextualizar los sistemas educativos y formativos actuales en el contexto internacional y especialmente en los países e iniciativas de la Unión Europea.
2. Conocer los procesos históricos de los sistemas, las profesiones y las instituciones y/o organizaciones de educación y formación.
3. Conocer las bases teóricas y epistemológicas de los procesos educativos y formativos.
4. Conocer los fundamentos y la metodología de evaluación, referida a programas, contextos, procesos, productos, profesionales, instituciones, y/u organizaciones y sistemas educativos.
5. Conocer los fundamentos teóricos y metodológicos sobre la construcción, validación y uso de instrumentos de medición educativa.
6. Conocer las bases del desarrollo humano (teóricas, evolutivas y socioculturales).
7. Conocer los modelos, principios y enfoques de orientación educativa, escolar y profesional en contextos educativos diversos.
8. Conocer los principios y fundamentos de atención a la diversidad en educación.
9. Conocer los fundamentos y principios de la teoría del currículo y su aplicación a los procesos de enseñanza-aprendizaje.
10. Conocer las teorías, modelos y programas de formación del profesorado.
11. Conocer los métodos y estrategias de la investigación educativa.
12. Conocer las fuentes relativas al trabajo pedagógico en sus diversos ámbitos, saber acceder a ellas y gestionarlas.
13. Conocer la legislación educativa.
14. Fundamentar el diseño de medios didácticos y de contextos educativos, y diseñar y evaluar su utilización.
15. Diseñar programas de intervención, orientación y formación adaptados a las características diferenciales de sujetos y situaciones, en los diferentes tramos del sistema educativo y áreas curriculares.
16. Evaluar programas de intervención y orientación psicopedagógica.
17. Diseñar y aplicar técnicas e instrumentos de diagnóstico y detección de variables que justifican una acción educativa concreta (diagnóstico de necesidades, capacidades, factores de exclusión y discriminación social, dificultades de aprendizaje, etc.).
18. Participar, asesorar y gestionar en las organizaciones la planificación, desarrollo y evaluación de planes de formación.
19. Diseñar y desarrollar procesos de evaluación de programas, centros e instituciones y sistemas educativos.
20. Evaluar programas, centros e instituciones educativas, ajustando los procesos evaluativos a las características del contexto social y profesional en el que habrán de ser desarrollados.
21. Promover, planificar y dirigir la implantación de procesos y modelos de gestión de la calidad a partir de los planes de evaluación desarrollados en las instituciones y/u organizaciones educativas y formativas.
22. Evaluar procesos de orientación adaptados a las características diferenciales de los sujetos, contextos y modelos de orientación.

---

<sup>172</sup> Cada una de las competencias específicas van acompañadas de los conocimientos (saber), destrezas (saber hacer) y actitudes (saber ser), correspondientes.

23. Diseñar y desarrollar procesos de investigación aplicados a diferentes contextos y con enfoques metodológicos diversos.
24. Diseñar recursos didácticos, materiales y programas de formación para distintos colectivos, niveles y áreas curriculares.
25. Evaluar recursos didácticos, materiales y programas de formación para distintos colectivos, niveles y áreas curriculares.
26. Realizar materiales-guía para orientar en el uso didáctico de medios educativos o el desarrollo de procesos de formación.
27. Coordinar el diseño, aplicación y evaluación de programas de educación y formación a través de las TIC (e-learning).
28. Colaborar y asesorar en la colaboración de programas socioeducativos en los medios y redes de comunicación e información (radio, televisión, prensa, internet, etc.).
29. Asesorar sobre el uso pedagógico e integración curricular de los medios didácticos.
30. Dirigir y gestionar centros de producción y difusión de medios didácticos.
31. Realizar la gestión profesional de los recursos humanos, materiales y funcionales en entornos de educación y formación.

En el **Apartado 9**, se realiza una valoración general de las competencias transversales y se presentan cada uno de los perfiles de la titulación, incluyendo una introducción descriptiva de cada perfil y su significado fundamental, y una tabla con las 8 competencias (transversales y específicas), más valoradas por cada uno de los colectivos encuestados (titulados/as, asociaciones y profesorado); así como unas detalladas conclusiones para cada perfil.

Los perfiles profesionales descritos y valorados, son los siguientes:

- Formador de personas adultas y mayores
- Especialista en atención educativa a la diversidad
- Educador ambiental
- Dirección de centros e instituciones educativas
- Inspector y supervisor de la administración educativa
- Evaluador de sistemas, instituciones y políticas educativas
- Orientador (personal, académico, profesional, familiar y laboral)
- Diseñador y evaluador de procesos de enseñanza-aprendizaje
- Diseñador y evaluador de recursos didácticos y tecnológicos (NTIC) y multimedia
- Consultor y gestor de formación de las organizaciones
- Formador de formadores



En el **Apartado 9**, se describen las valoraciones realizadas por las asociaciones profesionales sobre las competencias establecidas (transversales, saber y saber hacer). De la misma manera en el **Apartado 10**, se describen las valoraciones llevadas a término por parte de los titulados en Pedagogía sobre las competencias citadas.

En el **Apartado 11**, se definen los objetivos de la titulación de grado de Pedagogía:

1. Capacitar a los estudiantes en las competencias (conocimientos, destrezas, actitudes), estrategias, técnicas y recursos que les permitan:

- La explicación y comprensión de los fundamentos teórico-prácticos de los procesos educativos en distintos contextos y ámbitos pedagógicos, con criterios de eficacia y calidad.
- La planificación, administración y gestión de los componentes institucionales y organizativos en los que se desarrollan las prácticas educativas, adecuando su formulación y ejecución a las características, necesidades, demandas y expectativas de los sujetos y de la sociedad.
- El diseño, implementación y evaluación de planes, programas y proyectos educativos que tomen como referencia el sistema escolar y sus instituciones, incidiendo en la orientación del educando en todas las edades y etapas del desarrollo, así como en el asesoramiento a las familias, profesores, educadores y demás agentes educativos.

2. Fundamentar y promover en los estudiantes el conocimiento de los agentes, recursos y procesos que definen y/o contextualizan la profesionalización, inserción y desempeño laboral del trabajo pedagógico en distintos escenarios educativos, asociando sus respectivos desarrollos a una concepción integral de la educación y de la formación de los individuos y de la sociedad.

3. Desarrollar en los estudiantes la capacidad crítica y la responsabilidad ética en el análisis de las realidades sociales, de los saberes y competencias que toman como referencia la investigación pedagógica y la acción educativa, vinculando sus aportaciones a criterios y prácticas que incidan en su mejora cualitativa.

El **Apartado 12**, se aborda el diseño de la estructura fundamental de la titulación. Para ello, en primer lugar se establece la *troncalidad* definiendo los bloques de contenido, según unos determinados criterios<sup>173</sup>; en segundo lugar se mantiene el acuerdo de potenciar la autonomía de las Universidades, por lo que el 40% de los créditos totales, se reservan para libre disposición de cada Universidad.

También queremos resaltar la importancia que se concede al Practicum, ya que consideramos que es un elemento nuclear en la formación de los futuros titulados al trabajarse directamente las competencias. Sin duda, estamos ante una materia que nos va a permitir consolidar la formación en competencias, unir realmente la teoría y práctica, ya que es un elemento fundamental de la inserción y la potenciación de la realidad profesional.

---

<sup>173</sup> 1. Datos del estudio de inserción laboral y profesional (ámbitos de mayor frecuencia de inserción de titulados).

2. Distribución de competencias y su valoración por la muestra de profesores, titulados y asociaciones consultados.

3. Competencias de ámbitos emergentes (NTIC, EEES, multiculturalidad y plurilingüismo).

PEDAGOGÍA		
Troncalidad	Descriptorios	Asignación créditos
Bases conceptuales y contextuales de la educación	Fundamentos filosóficos, teóricos, antropológicos, históricos, comparados, biológicos, psicológicos, sociales, culturales, económicos, políticos, etc. Dimensión ética y estética, dimensión europea de la educación, bases de la interculturalidad.	24 ECTS
Bases científicas, documentales y tecnológicas de la educación	Diseño y proceso de la investigación, desarrollo de instrumentos de medida, metodologías de la investigación educativa, gestión, análisis y utilización de la documentación, tecnologías de la información y la comunicación.	20 ECTS
Formación, gestión, evaluación e innovación en las organizaciones	Organización, gestión, evaluación e innovación en la administración pública y en las organizaciones privadas. Desarrollo y gestión de las competencias personales y profesionales en las organizaciones. Actualización y formación continua del profesorado. Calidad. Asesoramiento.	26 ECTS
Diseño, desarrollo e innovación curricular	Proceso de enseñanza aprendizaje. Evaluación de los aprendizajes. Diseño, aplicación y evaluación de medios y recursos educativos. Elaboración, desarrollo y evaluación de competencias	24 ECTS
Orientación, mediación e intervención psicopedagógica	Diseño de intervención psicopedagógica, análisis de contexto familiar, grupal, atención a la diversidad, orientación profesional	20 ECTS
Prácticum		30 ECTS

**Figura 10. Propuesta de estructura del título de grado de Pedagogía (ANECA, 2004e: 479-480).**

En el **Apartado 13**, se distribuye el horario, en función del trabajo del estudiante, por cada bloque troncal y la asignación de los créditos europeos (ECTS) correspondientes.

<b>Título de Grado: PEDAGOGÍA</b>		
	<b>240 ECTS</b>	
	Total: 6000 h. (1 ECTS = 25 h.)	
	Horas totales Bloque	ECTS
<b>Bloques de contenido troncal (60 %)</b>		
Bases conceptuales y contextuales de la educación	600	24
Bases científicas, documentales y tecnológicas de la educación	500	20
Formación, gestión, evaluación e innovación en las organizaciones educativas	650	26
Diseño, desarrollo e innovación curricular.	600	24
Orientación, mediación e intervención psicopedagógica	500	20
Practicum	750	30
<b>Horas contenidos troncales</b>	3600	144
<b>Horas contenidos propios cada universidad (40%)</b>	2400	96
<b>Total Titulación</b>	6000	240
<b>Título de Grado: EDUCACIÓN SOCIAL</b>		
	<b>240 ECTS</b>	
	Total: 6000 h. (1 ECTS = 25 h.)	
	Horas totales Bloque	ECTS
<b>Bloques de contenido troncal (60 %)</b>		
Bases conceptuales y contextuales de la educación	600	24
Intervención socioeducativa en contextos no formales e informales	625	25
Metodologías de la investigación en la intervención socioeducativa y tecnologías educativas	500	20
Diseño, gestión y evaluación de programas de intervención socioeducativa	625	25
Técnicas, medios y recursos en la intervención socioeducativa	500	20
Practicum	750	30
<b>Horas contenidos troncales</b>	3600	144
<b>Horas contenidos propios cada universidad (40%)</b>	2400	96
<b>Total Titulación</b>	6000	240

Figura 11. Distribución, en horas de trabajo del estudiante y ECTS, de los contenidos (ANECA, 2004e: 483).

Los **Apartados 14 y 15**, hacen referencia, respectivamente, a los criterios e indicadores del proceso de calidad de la titulación, y a los puntos de convergencia entre las titulaciones del Área de Educación.

Desde nuestro punto de vista este documento debe ser la referencia para toda la comunidad universitaria, en el necesario debate y justificación del futuro título de grado de Pedagogía.<sup>174</sup>

---

<sup>174</sup> En el momento de concluir la redacción de la tesis, todavía no se tiene la certeza sobre el futuro de la actual licenciatura de Pedagogía. Consideramos totalmente justificado y necesario que la Pedagogía se contemple como un futuro título de grado, en el próximo catálogo de titulaciones universitarias.

## 2.6. Documentación en torno al Espacio Europeo de Educación Superior

Mediante la Figura 12, trataremos de sintetizar, ordenándola cronológicamente, la documentación más relevante referenciada a lo largo del capítulo que nos ocupa, especificando la fecha, el documento y la fuente.

Año	Documento	Fuente <sup>175</sup>
1968	<i>The World Educational Crisis: A Systems Analysis</i>	Coombs, Ph. H.
1972	<i>Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow</i> (“Informe Faure”)	Faure, E. (Pres.)
1985	<i>La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales</i>	Coombs, Ph. H.
18/09/88	“ <i>Magna Charta Universitatum</i> ”	RECTORES
1995	“ <i>Cambio y desarrollo en la educación superior</i> ”	UNESCO
1996	<i>Educació: hi ha un tresor amagat a dins. (Informe de la Comissió Internacional sobre Educació per al segle XXI</i> (“Informe Delors”)	UNESCO
1997	<i>Higher education in the learning society. Report of the National Committee</i> (“Informe Dearing”)	NCIHE
25/05/98	“ <i>Declaración de la Sorbona</i> ”	MINISTERIAL
9/10/98	“ <i>Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción</i> ”	UNESCO
1999	<i>Trends in Learning Structures in Higher Education</i>	ENQA
19/06/99	“ <i>Declaración de Bolonia</i> ”	MINISTERIAL
10/99	“ <i>Declaración de Colonia</i> ”	BDA
15/03/00	“ <i>Informe Universidad 2000</i> ” (“Informe Bricall”)	CRUE
2001	<i>Trends in Learning Structures in Higher Education II</i>	ENQA
25/03/01	“ <i>Declaración de Göteborg</i> ”	ESIB
30/03/01	“ <i>Convención de Salamanca</i> ”	EUA
19/05/01	“ <i>Comunicado de Praga</i> ”	MINISTERIAL
21/11/01	“ <i>Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente</i> ”	COMISIÓN
4/12/01	“ <i>Plan de acción Ciencia y Sociedad</i> ”	COMISIÓN
21/12/01	<i>Ley Orgánica de Universidades</i>	MEC
13/02/02	“ <i>Plan de acción de la Comisión sobre las capacidades y la movilidad</i> ”	COMISIÓN
6/03/02	“ <i>Declaración conjunta del ESIB y la EUA sobre el futuro de la educación Superior</i> ”	ESIB/EUA
20/10/02	<i>El crédito europeo y el sistema educativo español (Informe Técnico)</i>	Pagani, R.
2003	<i>Tuning Educational Structures in Europe</i>	González, J. y Wagenaar, R.
2003	<i>Trends 2003. Progress towards the European Higher Education Area</i>	ENQA
10/01/03	“ <i>Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa</i> ”	COMISIÓN
5/02/03	“ <i>El papel de las universidades en la Europa del conocimiento</i> ”	COMISIÓN
02/03	<i>Documento-marco</i>	MEC
19/02/03	<i>Llei d'Universitats Catalanes</i>	GENCAT
05/03	“ <i>ESIB y el proceso de Bolonia</i> ”	ESIB
05/03	“ <i>Respuesta de la EUA al Comunicado de la Comisión sobre el papel de las universidades</i> ”	EUA
4/07/03	“ <i>Declaración de Graz</i> ”	EUA
07/03	<i>Informe Nacional. Conferencia Europea de Ministros de Educación</i>	MEC

<sup>175</sup> Con independencia de los acrónimos utilizados, mencionados a lo largo del capítulo, utilizamos las expresiones “RECTORES” para referirnos a los Rectores de las Universidades Europeas, “MINISTERIAL” para hacer referencia a las declaraciones ministeriales de los responsables de la educación superior, y “COMISIÓN” en alusión a la Comisión de las Comunidades Europeas.

	<i>Superior (Berlín, septiembre 2003)</i>	
11/09/03	<i>Suplemento Europeo al Título</i>	MEC
18/09/03	<i>El sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones</i>	MEC
19/09/03	<i>“Comunicado de Berlín”</i>	MINISTERIAL
11/11/03	<i>“Educación y formación 2010”</i>	COMISIÓN
11/11/03	<i>“Conferencia de Ministros de Educación Superior. Berlín, Septiembre de 2003”</i>	MEC
16/06/04	<i>Sobre la duración de los estudios de grado</i>	CRUE
16/07/04	<i>“Jornada sobre el Espacio Europeo de Educación Superior en la Universidad de Barcelona”</i>	UB
07/04	<i>“Diseño de la titulaciones de grado de Pedagogía y Educación Social”</i>	ANECA
23/10/04	<i>“Employability in the context of the Bologna process”</i>	BFUG
16/11/04	<i>“Jornada de presentación de las convocatorias de la ANECA de mención de calidad de los programas de doctorado y de ayudas para el diseño de títulos de máster”</i>	UB
25/01/05	<i>La estructura de las enseñanzas universitarias y los estudios universitarios oficiales de Grado</i>	MEC
25/01/05	<i>Los estudios universitarios oficiales de Posgrado</i>	MEC
16/02/05	<i>“La tutoría universitaria en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior”</i>	UB

**Figura 12. Documentación en torno al Espacio Europeo de Educación Superior**

## **2.7. Consideraciones finales**

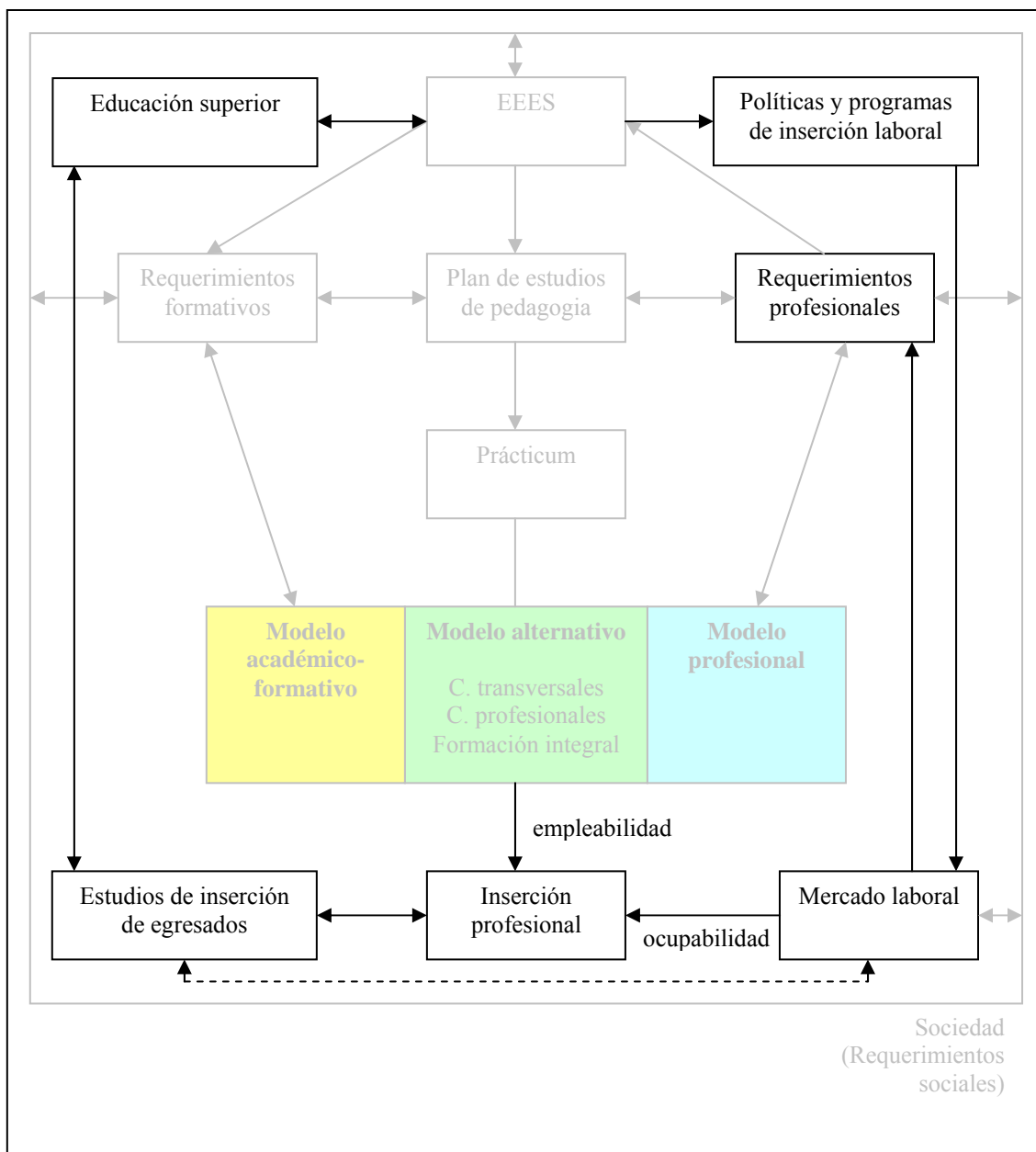
El Espacio Europeo de Educación Superior es el nuevo ámbito general en el que se enmarcan nuestras inquietudes relacionadas con el futuro Practicum de Pedagogía, a la vez que nos brinda la oportunidad de repensar la Pedagogía, desde la perspectiva de una justificación epistemológica, histórica, social, cultural y académica, para consolidarse como futuro título de grado. Suponemos que el Prácticum de Pedagogía debe configurarse como eje vertebrador y transversal de la futura titulación de grado, impregnando y afectando a la totalidad del título; íntimamente relacionado con la estructura curricular y competencial en su conjunto, asegurando un espacio de encuentro entre teoría y práctica, un ámbito de aprendizaje vivencial y experiencial continuo, sin olvidar aspectos fundamentales, hasta ahora descuidados, como son la empleabilidad y la inserción laboral de cara al mercado paneuropeo. El nuevo modelo de Prácticum al que aspiramos posiblemente deba estar sólidamente fundamentado, correctamente estructurado, con claros y explícitos objetivos formativos y profesionalizadores, perfectamente gestionado y coordinado, con funciones bien definidas para los diferentes colectivos participantes (alumnado, profesorado universitario y profesionales institucionales), concediendo atención preferente al alumnado, al diseño de actividades coherentes, a la dotación suficiente de recursos humanos y materiales necesarios y a la evaluación profunda y continua para asegurar una constante optimización del modelo, que redunde en beneficio de su calidad y competitividad, aspectos que se abordarán en el estudio empírico, segunda parte de esta tesis doctoral.





# CAPÍTULO 3

## LA INSERCIÓN LABORAL





En este capítulo trataremos de realizar un acercamiento desde diferentes perspectivas al tema de la inserción laboral. Para ello fijaremos inicialmente la atención en la situación actual del mercado laboral, los cambios que se vienen produciendo en él y la manera de cómo responder a ellos desde la Educación Superior. Seguidamente haremos una aproximación conceptual a la “inserción laboral” que nos permitirá delimitar y definir la terminología necesaria. Describiremos las principales iniciativas, adoptadas en los últimos tiempos, sobre políticas y programas de inserción laboral, desde diferentes ámbitos: por un lado estrategias y programas europeos de formación y empleo, y por otro lado estrategias estatales en la misma línea.

La inserción laboral de los graduados universitarios, se aborda a partir de experiencias internacionales y nacionales; prestando especial atención a las experiencias realizadas en Catalunya, en la Universidad de Barcelona en general y en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona en particular. Concluiremos con algunas reflexiones en torno a la importancia de los estudios de inserción laboral en el marco de la convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior.

### 3.1. Sobre la situación del mercado laboral

La sociedad actual, desde la perspectiva del mercado del trabajo (mercado laboral), se encuentra sometida a constantes y vertiginosas transformaciones, atribuidas frecuentemente a la interacción de diversos factores: prolongación de la crisis económica, crecimiento natural de la población activa, aumento de la población femenina activa, flexibilización de las relaciones laborales, diversidad en el grado de desarrollo de las diferentes regiones, cambios demográficos, falta de cohesión social, cambios culturales y axiológicos, competitividad creciente a nivel internacional, avances tecnológicos y sus múltiples aplicaciones, entre otras (Pérez Escoda, 1996); lo que condiciona un mercado laboral cada vez más globalizado, diversificado y especializado, en el que la temporalidad, la precariedad y el paro surgen como principales características, alejándonos de la estabilidad y el pleno empleo deseados.

Desde los albores del siglo pasado la evolución por la ocupación se ha convertido en una preocupación social fundamental<sup>176</sup>. Siendo la pasada década de los setenta, el momento álgido en cuanto a cifras de paro a escala mundial. Los datos referidos a las tasas de paro en España en la pasada década de los noventa, nos situaban en el primer lugar respecto a los países de la OCDE y de la CEE.<sup>177</sup>

El mundo educativo en general y el universitario en particular no deben permanecer ajenos a los problemas que presenta la sociedad, y evidentemente nos enfrentamos a una situación complicada que afecta especialmente a las nuevas generaciones<sup>178</sup>. Máxime cuando se

---

<sup>176</sup> Según los datos publicados por el Centro de Investigaciones Sociológicas, pertenecientes al Barómetro de julio de 2004, el principal problema existente en España es el paro (un 61,1% de las personas encuestadas lo consideran entre los tres problemas principales), seguido del terrorismo (47,4%), la inseguridad ciudadana (20,1%), la vivienda (19,6%), la inmigración (17,0%) y problemas económicos (13,0%) <http://www.cis.es/home800.aspx>

<sup>177</sup> En el segundo trimestre de 1995, la Encuesta Nacional de Población Activa (EPA), publicada por el Instituto Nacional de Estadística, determinó en 3.537.500 los parados españoles, lo que representaba una tasa de paro próxima al 23 por ciento de la población activa.

<sup>178</sup> *“La entrada al mercado laboral, en general, se ha hecho cada vez más tarde. Así, hasta 1970, tres de cada cuatro hombres y una de cada diez mujeres estaban dentro del mercado de trabajo a los 16-19 años, estas cotas han ido disminuyendo, y en el año 2000 nada más uno de cada cinco jóvenes estaban activos dentro de este grupo de edad. Se observa también que lo que era habitual para los de 16-19 años antes de 1970, lo es ahora para los de 20-24 años; el retardo en el momento vital de trabajar es clave para entender esta dimensión de la juventud catalana. Puede ser que los 25-29 años ya se considere una edad más que suficiente para que un joven este insertado en el mercado laboral. De hecho, hasta 1990 la práctica totalidad de los hombres estaban laboralmente activos a esta edad. Pero hasta esta constante histórica ha*

aprecia un alejamiento considerable, un cierto divorcio entre los sistemas educativos y los sistemas productivos, puesto de manifiesto en el informe final del segundo programa de la Comunidad Europea sobre la transición de los jóvenes a la vida adulta y activa:

“El efecto combinado de los cambios económicos, tecnológicos y demográficos en el mercado de trabajo ha sido la escasez de puestos de trabajo y la dura competencia por conseguirlos. Las pautas tradicionales de colocación, de carrera profesional, han sufrido transformaciones que inciden de una manera radical en las personas. Las cualidades, las aptitudes y las destrezas personales que actualmente se exigen para incorporarse al mundo del trabajo y para ascender en la profesión se apartan en buena medida de las finalidades y los métodos de la educación y la formación tradicionales.” (IFAPLAN, 1987: 5)

Ante esta situación de falta de coordinación entre los sistemas educativos y socioeconómicos, organismos e instituciones nacionales e internacionales, señalan la necesidad de reformular las funciones y roles de la familia, del mundo del trabajo y de las instituciones educativas, como forma de integrar a los jóvenes en la sociedad actual.

Las universidades, principales núcleos de formación de los recursos humanos, deberemos colaborar, posibilitando modelos formativos a la vez que profesionalizadores que favorezcan la inserción laboral de las generaciones jóvenes, siendo necesarias para ello ciertas adaptaciones de las estructuras de formación a los cambios del mundo laboral (Cajide *et al.*, 2004). Desde esta perspectiva, la educación superior “*está siendo desafiada a considerar sus objetivos fundamentales, por ejemplo, encontrar un equilibrio entre la búsqueda de conocimiento por sí mismo y un servicio a la sociedad, entre fomentar capacidades genéricas e impartir conocimientos específicos (...)*” (UNESCO, 1998: 4).

Será necesario que la Educación Superior se diversifique y se adapte a las nuevas necesidades sociales, convirtiéndose en un ámbito de formación flexible y permanente (Rodríguez Fernández, 1999), colaborando con los sistemas empresariales, mediante la elaboración de proyectos de investigación compartidos, prácticas en empresas... (Salcines y

---

*sufrido una bajada en los últimos años del siglo XX, y cada vez es más habitual encontrar en Catalunya un hombre de 25-29 años fuera del mercado de trabajo, hasta el punto que en el año 2000 nada más trabajaba el 85% de los jóvenes de esta edad”* (Miret, 2004: 43).

Freire, 2002)<sup>179</sup>. Conciliar aspectos irrenunciables vinculados a la tradición universitaria, de carácter formativo, con nuevas orientaciones relacionadas con las nuevas formas de organización del trabajo y del mercado laboral, constituyen un reto, a partir del cual se deberá dotar a las personas de nuevas competencias imprescindibles para desempeñar un trabajo.

Sin pretender profundizar en el análisis de las causas que originan el paro, consideramos oportuno facilitar algunos datos que nos permitan contextualizar y comprender la dimensión actual que presenta en España.

La Figura 13 recoge los datos del segundo trimestre del año 2004 según la EPA, referidos a algunos indicadores significativos<sup>180</sup>.

---

<sup>179</sup> Podemos añadir los Prácticums universitarios.

<sup>180</sup> La Encuesta de Población Activa (EPA) facilita datos de las principales categorías de la población española en edad laboral (a partir de los 16 años) en relación con el mercado de trabajo:

Población activa: conjunto de personas de 16 o más años que, en un periodo de referencia dado, suministran mano de obra para la producción de bienes y servicios económicos o que están en disposición y en condiciones de aportarlos, y hacen gestiones para incorporarse a la producción. Dentro de la población activa se puede distinguir entre ocupados y parados.

Población activa ocupada: personas de 16 y más años que durante la semana de referencia (la anterior a la que se realiza la encuesta) han tenido un trabajo por cuenta ajena (asalariadas) o han ejercido una actividad por cuenta propia.

Población activa parada: personas de 16 y más años que no han trabajado en el periodo de referencia indicado y están disponibles para trabajar, es decir, están en condiciones de comenzar a hacerlo en un plazo de dos semanas y buscan trabajo activamente.

Población inactiva: comprende a todas las personas de 16 y más años que no se encuentran ocupadas ni en situación de paro, durante la semana de referencia. Puede que estén disponibles o no para trabajar pero, en todo caso, no buscan trabajo por algún motivo y no ejercen ninguna actividad económica.

Tasa de actividad: es el porcentaje de la población en edad de trabajar (entre 16 y 64 años) que está activa (tiene o busca trabajo).

Tasa de actividad = (Población activa / Población en edad de trabajar) x 100

Tasa de ocupación: es el porcentaje de personas ocupadas (entre 16 y 64 años), en relación con la población total (entre 16 y 64 años).

Tasa de ocupación = (Personas ocupadas / Población total) x 100

Tasa de paro: es el porcentaje de personas que están en edad de trabajar pero que se encuentran en paro.

Tasa de paro = (Población parada / Población activa) x 100

Población parada = población activa – población ocupada

(Estas tasas se pueden desglosar por sexo, edad, sectores y otras variables. Actualmente, se considera que una tasa de paro igual o inferior al 5% supone la plena ocupación).

	<b>Ambos sexos</b>	<b>Varones</b>	<b>Mujeres</b>
Población de 16 años o más (*)	34.382,3	16.693,1	17.689,2
Población activa ocupada (*)	17.050,1	10.378,0	6.672,0
Población activa parada (*)	2.092,6	898,2	1.194,3
Población inactiva (*)	15.239,7	5.396,9	9.822,9
Tasa de actividad (**)	55,68	67,55	44,47
Tasa de ocupación (**)	49,59	62,17	37,70
Tasa de paro (**)	10,93	7,97	15,18

**Figura 13. Datos sobre algunos indicadores significativos de la EPA (elaboración propia). Fuente: INE (2004) EPA (2º trimestre de 2004). (\*) Unidades: miles de personas (\*\*) Unidades en %**

Los datos presentan importantes diferencias entre la población masculina y femenina: la tasa de paro es prácticamente el doble en las mujeres, y sus tasas de actividad y ocupación también son sensiblemente inferiores.

Una vez más precisar un concepto, en este caso “paro”, “persona parada”, deviene en dificultad, debiendo recurrir a la tradición de economistas y estadísticos para realizar la primera aproximación a la definición de paro o desocupación: el paro estaría configurado por la población activa menos la población ocupada. A partir de aquí podemos definir el concepto de “parado” de una forma amplia, como la persona capacitada para trabajar y que carece de trabajo; será necesario precisar más dado que muchos colectivos (estudiantes, jubilados, amas de casa, etc.) pudiera pensarse que forman parte de la población parada y sin embargo pertenecen al colectivo denominado “población inactiva”. Definitivamente, una persona para ser considerada como parada debe reunir tres condiciones imprescindibles: que no tenga trabajo remunerado, que se encuentre disponible para trabajar y que esté buscando trabajo activamente (EUROSTAT, 1989).



Grupos de edad	Tasa de actividad			Tasa de paro			Tasa de ocupación		
	Ambos sexos	Varones	Mujeres	Ambos sexos	Varones	Mujeres	Ambos sexos	Varones	Mujeres
TOTAL	55,68	67,55	44,47	10,93	7,97	15,18	49,59	62,17	37,70
16 a 19	24,07	29,19	18,67	31,26	27,00	38,28	16,55	21,31	11,53
20 a 24	63,30	68,43	57,95	20,24	16,84	24,43	50,49	56,91	43,80
25 a 29	84,61	88,92	80,15	13,29	10,11	16,95	73,36	79,93	66,56
30 a 34	84,97	95,05	74,50	10,51	7,69	14,23	76,04	87,73	63,89
35 a 39	82,42	94,87	69,66	9,32	6,26	13,60	74,74	88,93	60,18
40 a 44	80,62	94,24	66,95	9,09	5,44	14,24	73,29	89,11	57,42
45 a 49	76,14	91,72	60,71	7,74	5,12	11,66	70,25	87,02	50,63
50 a 54	68,80	88,75	49,27	7,01	4,82	10,87	63,97	84,47	43,91
55 a 59	53,90	74,85	33,93	7,29	6,03	9,95	49,97	70,34	30,55
60 a 64	33,02	47,75	19,39	7,11	5,92	9,83	30,67	44,92	17,49
65 a 69	4,26	6,01	2,83	1,89	1,98	1,74	4,18	5,90	2,78
70 y más	0,59	0,96	0,33	0,00	0,00	0,00	0,59	0,96	0,33

Figura 14. Tasas de actividad, paro y ocupación, por grupos de edad y sexo, respecto de la población en cada grupo de edad (elaboración propia). Fuente: INE (2004) Encuesta de Población Activa (2º trimestre de 2004). Unidades: tanto por ciento.

Los datos recogidos en la figura anterior, al margen de las importantes diferencias de género ya comentadas, indican que los mayores índices de actividad y ocupación afectan a los grupos de edad comprendidos entre los 25 y 50 años, también se aprecia que las mayores tasas de paro se sitúan en los grupos de edad entre los 16 y 25 años; siempre para ambos sexos.

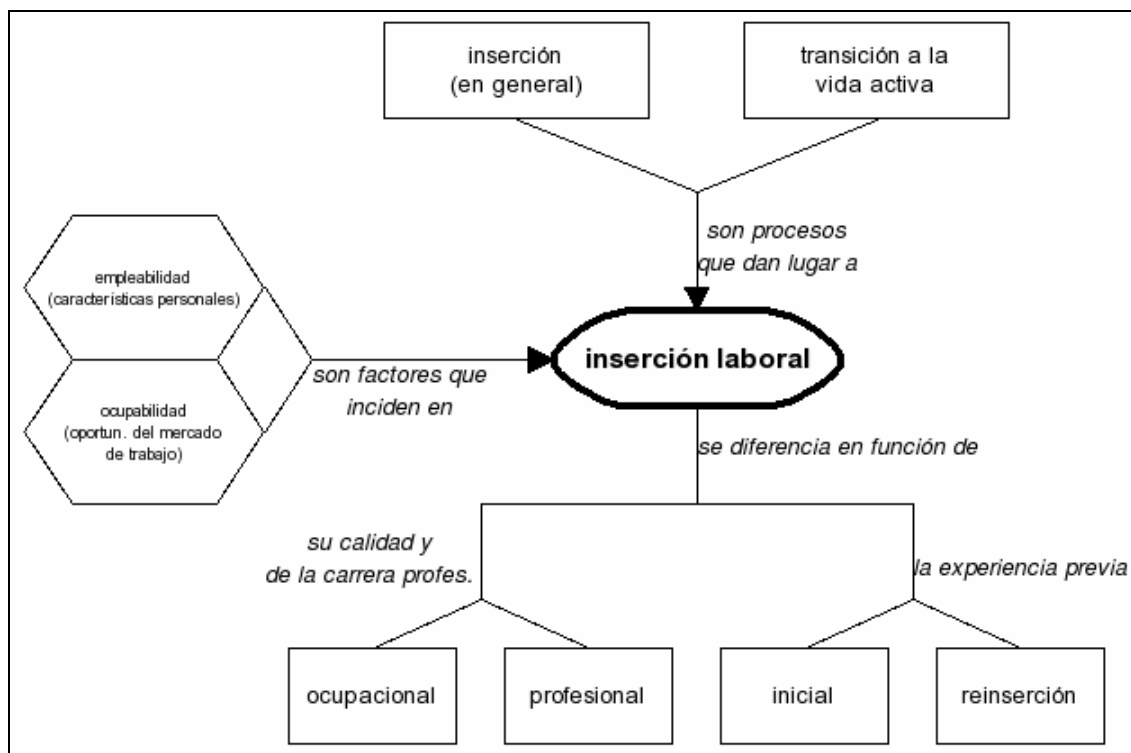
	Total	Analfabetos	Educación Primaria	Educación Secundaria Primera etapa	Educación Secundaria Segunda etapa	Título de secundaria (2ª etapa)	Educación superior excepto doctorado	Doctorado
<b>Ambos sexos Total</b>	10,93	25,04	12,25	12,82	10,93	12,49	8,15	2,70
<b>De 16 a 19</b>	31,26	37,05	33,15	30,29	32,80	22,48	25,50	..
<b>De 20 a 24</b>	20,24	42,15	22,57	19,02	19,75	25,87	22,32	..
<b>De 25 a 29</b>	13,29	32,64	19,49	13,73	12,61	5,44	12,49	8,09
<b>De 30 a 44</b>	9,68	31,44	15,02	11,41	9,48	12,03	6,39	3,24
<b>De 45 a 54</b>	7,42	31,24	9,71	8,68	5,61	9,11	3,71	1,18
<b>De 55 y más</b>	6,91	14,75	8,51	6,60	6,00	0,00	2,92	1,51
<b>Varones Total</b>	7,97	21,26	9,41	9,17	7,38	0,82	5,66	2,61
<b>De 16 a 19</b>	27,00	37,05	29,00	24,75	33,49	0,00	27,98	..
<b>De 20 a 24</b>	16,84	32,25	19,85	15,45	17,11	6,65	19,01	..
<b>De 25 a 29</b>	10,11	31,62	13,16	10,28	9,26	0,00	9,89	0,00
<b>De 30 a 44</b>	6,52	11,22	11,06	7,31	5,57	0,00	4,37	4,36
<b>De 45 a 54</b>	4,98	30,88	7,04	5,44	2,86	0,00	2,34	0,00
<b>De 55 y más</b>	5,75	17,58	7,06	5,36	5,21	0,00	2,35	0,99
<b>Mujeres Total</b>	15,18	30,25	17,92	19,26	15,39	28,55	10,77	2,83
<b>De 16 a 19</b>	38,28	0,00	43,72	39,97	32,19	31,78	22,93	..
<b>De 20 a 24</b>	24,43	100,00	28,32	25,60	22,32	40,40	24,57	..
<b>De 25 a 29</b>	16,95	35,05	31,33	20,14	16,44	12,48	14,57	18,83
<b>De 30 a 44</b>	14,02	60,78	22,96	18,54	14,42	33,47	8,52	1,73
<b>De 45 a 54</b>	11,33	31,86	14,50	14,01	9,91	25,58	5,62	2,50
<b>De 55 y más</b>	9,38	11,94	11,83	8,94	7,51	0,00	4,17	3,87

Figura 15. Tasas de paro por sexo, grupos de edad (años) y nivel de formación alcanzado. Fuente: INE (2004) Encuesta de Población Activa (2º trimestre de 2004). Unidades: tanto por ciento.

En líneas generales, a partir de los datos de la figura anterior, podemos constatar que el nivel de formación de las personas influye decisivamente en su situación laboral. Se aprecia que la mayor y menor tasa de paro, en ambos sexos, se asocia a los niveles de formación inferior y superior, respectivamente. Un análisis más detallado volvería a destacar las importantes diferencias que todavía se producen en función del género, supuestamente motivadas por una cultura imperante basada en una desigual distribución de roles y responsabilidades socio-familiares.

### 3.2. Aproximación conceptual a la “inserción laboral”

Al hablar de **inserción laboral** apreciamos que existen diferentes conceptos que por lo general son utilizados como sinónimos (inserción ocupacional, inserción social, inserción profesional, reinserción, etc.), si bien están relacionados, conviene clarificarlos. En la siguiente figura se relacionan estos conceptos:



**Figura 16. Diversos aspectos para clarificar el concepto de inserción laboral.**

El acceso al mercado laboral, al mundo del trabajo, supone la *inserción laboral*, entendiendo por tal la consecución de un trabajo. Desde esta perspectiva se entendería la inserción laboral como un hecho puntual (Fernández, 1988; Figuera y Bisquerra, 1992; Pérez Escoda, 1996), en referencia “al hecho de conseguir un empleo en un momento determinado, es decir, un contrato laboral. La inserción laboral incluye tanto la incorporación de la persona a un puesto de trabajo como el mantenimiento del mismo. Actualmente, dentro de la problemática del paro y de la inserción, hay que tener en cuenta ambos factores, ya que, además de la dificultad para encontrar un trabajo, el otro gran problema reside en la capacidad para mantenerlo” (Romero *et al.*, 2004).

No obstante, con frecuencia encontramos alusiones a la inserción laboral refiriéndose a “un periodo de tiempo durante el cual el sujeto se prepara formándose o buscando activamente trabajo, incluyendo indistintamente los conceptos de *proceso de inserción* (en general) y *proceso de transición a la vida activa* (como paso de la escuela al trabajo)”<sup>181</sup> (Pérez Escoda, 1996:41). Desde esta perspectiva se interpreta la inserción laboral como un proceso:

“El propio concepto de inserción se cuestiona, considerándolo demasiado sencillo y en exceso individualista, instantaneista y academicista. La inserción se considera hoy como un itinerario y no como un instante de paso; se analiza como proceso, como transición...” (Rose, 1991: 59)

“Hablar de inserción no está referido a la simple descripción del periodo que separa la decisión de entrar en la vida activa y el primer empleo, sino a la realización de un proyecto: la inserción no es un acontecimiento cuasi-instantáneo, sino un proceso más o menos lento” (Fournet 1993: 352)

Las opiniones encontradas pudieran explicarse debido, por un lado, al uso de la terminología desde diferentes posicionamientos (psicológico, económico, sociológico, estadístico, político, educativo...), y por otro, al progresivo aumento en la duración de los periodos de *transición*. En la prolongada espera en el paso entre la institución educativa-empleo o entre desempleo-empleo, han proliferado las intervenciones destinadas a favorecer la inserción laboral, por lo que ésta ha dejado en muchos casos de considerarse únicamente como el objeto de tales acciones para pasar a identificarse con el proceso mismo (Pérez Escoda, 1996). Por su parte Figuera (1996) las achaca a posibles influencias de las tradiciones lingüísticas anglosajona (*transition/entry into working life*) y francófona (*Pasage/Insertion professionnelle*).

Coincidimos con las posturas de Figuera (1992) y Pérez Escoda (2001) entendiendo que el término “*inserción*” hace referencia a un acontecimiento *puntual*, que sucede en un momento determinado como culminación de un *periodo de tránsito* o *proceso previo* al cual denominamos “*transición*”. Y es en este periodo, cada vez más prolongado, en el que

---

<sup>181</sup> En nuestro caso, el paso de la universidad al trabajo.

aparecen nuevos matices fruto de la consideración de los diversos *itinerarios, vías o caminos* entre los que elige cada sujeto (Bisquerra, 1992; Casal *et al.* 1991; Rodríguez Moreno, 1992). Las diferentes opciones resultantes de conjugar la disparidad entre los demandantes de empleo y la desigualdad en la distribución territorial de riqueza y recursos, provoca que no podamos hablar sencillamente de transición en singular (Fernández Enguita, 1992), sino que deberemos aludir a *procesos de transición o transiciones* (Corominas e Isús, 1998).

Generalmente, al utilizar el concepto de inserción laboral, se hace referencia a la obtención de un trabajo no necesariamente relacionado con la preparación o la capacitación de la persona que lo consigue, pudiéndose identificar con la **inserción ocupacional**. Sin embargo si el puesto de trabajo está relacionado con la formación o especialización profesional de la persona que lo va a desempeñar, se utiliza el término de **inserción profesional**, dado que el concepto “profesión” está estrechamente relacionado con el currículum formativo (Homs, 1991; López Palma, 1996; Pérez Escoda, 1996; Pérez Escoda y Aneas, 1999). Concretamente, **inserción laboral** hará referencia al logro de un puesto de trabajo o empleo cualquiera; en palabras de Fernández: “...se restringe su significado a la mera inserción laboral y ésta a su forma convencional: un contrato de trabajo” (Fernández, 1988: 2).

Se deberían introducir en el concepto de “*inserción laboral*” aspectos directamente relacionados con la calidad de la inserción: duración del contrato, nivel o categoría profesional, tipo de ocupación, nivel de ingresos, oportunidades de promoción, etc. Atender a la calidad de la inserción y/o a los procesos de configuración de la carrera profesional (Donoso, 2000), aporta nuevos elementos para diferenciar la “*inserción laboral*” y la “*inserción profesional*”.

Cuando una persona se incorpora por primera vez al mercado laboral, sin experiencia laboral previa, se produce la **inserción inicial**, mientras que si la persona que se incorpora, tras un periodo de paro o de inactividad, con experiencia laboral anterior, hablaremos de **reinserción laboral**.

La inserción laboral constituye un punto de encuentro efectivo entre la **empleabilidad** y la **ocupabilidad** (Bisquerra, 1992). La empleabilidad se refiere a la probabilidad de inserción laboral dependiente de las características que presentan las personas que buscan empleo<sup>182</sup>. La ocupabilidad hace referencia a la posibilidad de inserción laboral, dependiente de las oportunidades que presenta el mercado de trabajo. Por tanto, la primera se centra en la persona y depende del aprendizaje, y la segunda depende del contexto.

Cualquier intervención planificada para favorecer la inserción laboral, deberá tener en cuenta, fundamentalmente, la ocupabilidad y la empleabilidad como factores o variables que inciden directa o indirectamente.

A pesar de que los estudios sobre inserción laboral son relativamente recientes, diversos autores han realizado trabajos y propuestas sobre los factores y variables intervinientes (Blanch, 1990; Rose, 1991; Priesca, 1991; Arrizabalaga, 1992; Pérez Escoda, 1996; Figuera, 1996; Donoso, 2000 y Romero, 2004).

---

<sup>182</sup> La *empleabilidad* es un término que ha ido cambiando su significado en los últimos años. Se utilizaba inicialmente para identificar exclusivamente las competencias necesarias para un puesto de trabajo específico, en el sentido de una competencia laboral (Saterfield y McLarty, 1995). Actualmente la empleabilidad no se reduce a competencias académicas básicas:

La Comisión de las Comunidades Europeas (2001a) la define como “la capacidad para lograr un empleo. No sólo se refiere a la adecuación de sus conocimientos y aptitudes, sino también a los incentivos y las oportunidades ofrecidos a los ciudadanos para que busquen empleo”.

Orgemer (2002: 65), la define como la “oportunidad del trabajador a acceder a un empleo que cumpla con sus expectativas, con su formación y con su trayectoria profesional”, recalcando la implicación no sólo del trabajador, sino de la propia empresa.

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) la considera como “la capacidad para conseguir y conservar un empleo y la capacidad de sintonizar con el mercado de trabajo, de poder cambiar de empleo sin dificultades o de encontrar un puesto de trabajo.” (Fuente: IloTerm. Buscador de la OIT)

Cáritas (1999), propone una definición de empleabilidad partiendo de la base de que es una *capacidad* de la persona para adaptarse a la oferta de empleo. Considerar la empleabilidad como una capacidad implica asumir que se puede adquirir y desarrollar, es decir, se puede aprender y, por lo tanto, intervenir en ella.

En cualquier caso un alto nivel de empleabilidad dependerá en gran medida de la formación recibida, mediante la cual la persona adquiere el nivel de competencia exigido en el mercado laboral (Cajide *et al.* 2004).

En las Conclusiones Generales del Seminario Oficial de Bolonia, celebrado en Bled (Eslovenia) los pasados 21, 22 y 23 de octubre de 2004, se reconocía todavía en Europa una cierta vaguedad y polémica en torno al término, así como la necesidad de clarificarlo, dada la íntima conexión con los diferentes objetivos del “Proceso de Bolonia”, y hacían la siguiente interpretación: “Conjunto de logros - habilidades, comprensiones y atributos personales – que proporcionan a los graduados las mejores condiciones para ganar un empleo y para tener éxito en las diferentes ocupaciones que puedan elegir, con beneficios para ellos mismos y para el conjunto del colectivo de los trabajadores, de la comunidad y de la economía”. Por tanto la empleabilidad, desde esta perspectiva, debía tener diferentes interpretaciones en los distintos programas de estudio (Seminario Oficial de Bolonia, 2004).

Partiendo de la revisión de anteriores trabajos realizados desde la psicología social y de algunos estudios macroeconómicos, Pérez Escoda propone un análisis de los diversos factores y variables integrantes de la inserción laboral que reproducimos en la Figura 17.

Conviene señalar que, si bien todas las variables recogidas en la figura son importantes para la inserción laboral, no lo son en el mismo grado; es decir, no todas ejercen la misma influencia. De la misma manera, debemos señalar que no es posible considerar aisladamente cada una de las variables. En realidad, se influyen mutua y dinámicamente de manera que el peso de las unas no puede ser valorado sin conocer la dimensión de las otras.

FACTORES SITUACIONALES		FACTORES PERSONALES
VARIABLES COYUNTURALES	VARIABLES BIODEMOGRÁFICAS	VARIABLES PSICOSOCIALES
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Política económica. Indicadores económicos:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Índices de desempleo</li> <li>- Índices de contratación</li> <li>- Flujo de ofertas y demandas laborales.</li> <li>- Índices de formación.</li> <li>- Indicadores de cualificación profesional</li> </ul> </li> <li>◆ Cambios en la estructura demográfica.</li> <li>◆ Política laboral:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Legislación socio-laboral.</li> <li>- Programas de protección del empleo.</li> <li>- Medidas de fomento de la ocupación.</li> </ul> </li> <li>◆ Reestructuración del mercado de trabajo:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sectores en expansión (creación de puestos de trabajo)</li> <li>- Sectores en decadencia (pérdida de puestos de trabajo)</li> <li>- Introducción de Nuevas tecnologías.</li> <li>- Requisitos de contratación de las empresas.</li> </ul> </li> <li>◆ Infraestructura de recursos sociales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Edad</li> <li>◆ Sexo</li> <li>◆ Etnia</li> <li>◆ Estado Civil</li> <li>◆ Nacionalidad</li> <li>◆ Lugar de residencia</li> <li>◆ Antecedentes personales y familiares.</li> <li>◆ Cualificación social (integración social, funciones y habilidades sociales, relaciones...)</li> <li>◆ Estilo de vida</li> <li>◆ Nivel socioeconómico y cultural.</li> <li>◆ Educación formal. Titulaciones.</li> <li>◆ Educación no formal.</li> <li>◆ Atributos personales y aptitudes.</li> <li>◆ Historia laboral anterior:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Experiencia.</li> <li>- Características de la última ocupación.</li> <li>- Motivo de la pérdida del lugar de trabajo.</li> </ul> </li> <li>◆ Experiencias de desempleo</li> <li>◆ Duración en el desempleo</li> <li>◆ Situación económica.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recursos disponibles.</li> <li>- Ingresos familiares.</li> <li>- Cargas familiares.</li> <li>- Dificultades económicas existentes.</li> </ul> </li> <li>◆ Proyecto profesional-vital.</li> <li>◆ Aptitud para la búsqueda precisa y acertada de trabajo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Importancia, valoración del trabajo:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Centralidad del trabajo.</li> <li>- Deseos de utilización de habilidades, variedad, influencia.</li> </ul> </li> <li>◆ Nivel de autoestima personal y profesional.</li> <li>◆ Nivel de madurez ocupacional:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimientos de la ocupación.</li> <li>- Interés por el reciclaje.</li> </ul> </li> <li>◆ Actitud de disponibilidad laboral: ocupación y/o trabajo deseado. Pretensiones: salariales, de horario, de movilidad, de contrato..</li> <li>◆ Estilo de atribución interna/externa.</li> <li>◆ Percepción de la pérdida del trabajo.</li> <li>◆ Vivencias en el desempleo:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Salud física: dolor de cabeza/estomago, alteraciones del sueño, cambios de peso, vértigos, sarpullidos, catarros</li> <li>- Salud mental: salud mental general, satisfacción vital, angustia psicológica, estrés...</li> <li>- Desacuerdos y conflictos familiares: problemas de comunicación, cambios de roles, problemas de relación con la pareja, hijos, etc.</li> </ul> </li> <li>◆ Estilos de afrontamiento:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivación e intensidad en la búsqueda de trabajo.</li> <li>- Flexibilidad en la disponibilidad: disminución de pretensiones.</li> <li>- Búsqueda de reciclaje, formación</li> <li>- Búsqueda de soporte social: cantidad versus calidad.</li> <li>- Búsqueda de consejo profesional (médico, psicológico, orientador, de asistencia social, INEM...)</li> <li>- Comportamientos de ocio (solitarios o sociales)</li> <li>- Cambios en los hábitos: dietas alimenticias, prácticas deportivas, fumar, beber, consumo de medicamentos, somníferos, drogas...</li> </ul> </li> </ul>

Figura 17. Factores y variables integrantes de la inserción laboral. Fuente: (Pérez Escoda, 1996: 48).



En la Figura 18 recogemos la propuesta de Romero *et al.* (2004) relacionada con los factores que condicionan la inserción laboral. La importancia de estos factores radica en la posibilidad de poder operar con ellos, de manera que se puedan evaluar, que puedan ser objeto de intervención y de seguimiento por parte de los profesionales.

<b>Factores de ocupabilidad</b>	<b>Factores de empleabilidad</b>
Estructura, características y tendencias del mercado laboral: <ul style="list-style-type: none"> <li>- la coyuntura económica</li> <li>- las ofertas de empleo</li> <li>- las demandas de empleo y la concurrencia</li> <li>- los índices económicos</li> <li>- los cambios demográficos</li> <li>- la política laboral del momento</li> <li>- la reestructuración del mercado de trabajo</li> </ul> Factores subjetivos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Edad</li> <li>- Sexo</li> <li>- Nacionalidad...</li> </ul>	Actitudes. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Importancia que se le concede al trabajo</li> <li>- Interés por trabajar y buscar empleo (amplitud, disponibilidad)</li> <li>- Autoestima personal y profesional</li> <li>- El lugar de control y atribución e los éxitos y fracasos</li> <li>- Madurez ocupacional</li> </ul> Competencias: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Competencias transversales</li> <li>- Competencias básicas</li> <li>- Competencias relacionales</li> <li>- Competencias profesionales (formación y titulación académica, experiencia laboral)</li> <li>- Conocimientos de inserción y de técnicas de búsqueda de ocupación</li> </ul> Los factores sociales: <ul style="list-style-type: none"> <li>- El contexto personal</li> <li>- Situaciones de rechazo</li> </ul>

**Figura 18. Factores que condicionan la inserción laboral. (Elaborado a partir de la propuesta de Romero et al., 2004).**

Con frecuencia se acostumbra a utilizar el término “*modelo de inserción laboral*”, para referirnos a modelos que constituyen una referencia obligada, un marco idóneo para desarrollar intervenciones que propicien, que favorezcan la inserción. Desde una perspectiva psicopedagógica, el modelo elaborado por Montané (1990), ha inspirado estudios posteriores, ha sido utilizado como marco teórico para investigaciones y para la elaboración de programas para la inserción laboral.

El modelo se basa en la interacción dinámica de los tres principales elementos que condicionan la inserción para el autor:

1. El bagaje del sujeto que busca trabajo.
2. Las ofertas y demandas del mercado de trabajo.
3. Las técnicas y procesos necesarios para la inserción laboral.

El modelo no concibe el análisis individual y aislado de cada uno de estos elementos, por contra requiere una valoración conjunta y global de la incidencia de cada uno de los tres; entendiendo que en la práctica, la inserción laboral depende de la acción simultánea y del equilibrio alcanzado entre ellos. Consecuentemente es preciso conocer tanto, la incidencia de las variables derivadas del mercado laboral, como de las técnicas y procesos relacionados con la búsqueda, el logro y el mantenimiento de un puesto de trabajo.

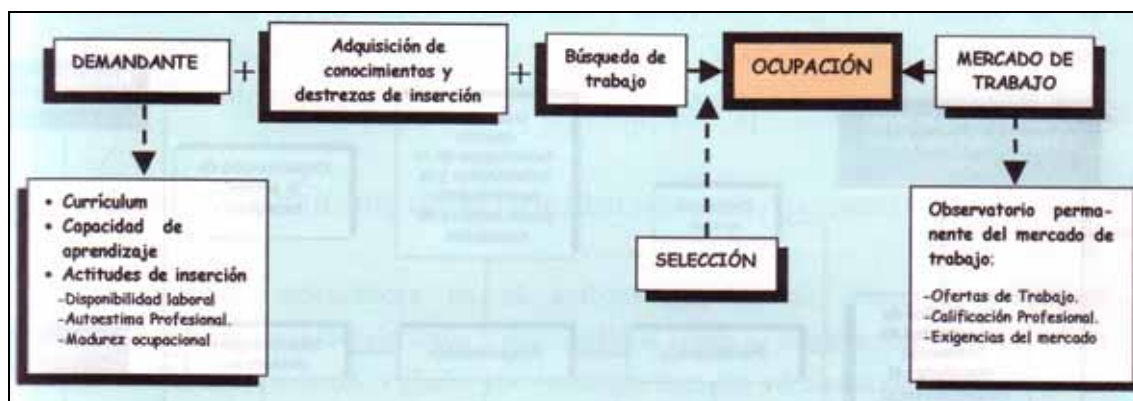


Figura 19. Modelo de inserción laboral de Montané, adaptado por Pérez Escoda (2001: 427).

Tal como señala Montané (1993), esta interrelación confirma que el resultado de la inserción puede optimizarse interviniendo en los procesos de inserción del sujeto demandante de ocupación (empleabilidad) y mejorando las ofertas de empleo (ocupabilidad). En la figura anterior podemos apreciar cómo se evalúan paralelamente el bagaje del demandante, las características del mercado de trabajo y los procesos necesarios para la inserción laboral.<sup>183</sup>

<sup>183</sup> En Montané (1993) y en Pérez Escoda (1996) puede encontrarse un análisis mucho más minucioso de cada uno de los factores y variables contempladas en el modelo de inserción laboral de Montané (1990). Este modelo de inserción laboral puede adaptarse a las nuevas orientaciones del Prácticum en la futura titulación de Pedagogía.

## 3.3 Políticas y programas de inserción laboral

### 3.3.1. Estrategias europeas

Las políticas de empleo y formación comunitarias se vienen construyendo progresivamente junto a la propia Unión Europea. Se han articulado con el resto de políticas comunitarias (de investigación y desarrollo, ambientales, estructurales, sociales, etc.) estando sometidas a las evoluciones exigidas por los distintos retos a afrontar durante su historia (Toro, 1995: 72-75).

Si fijamos la atención en el pasado, deberemos situarnos en el día 25 de marzo de 1957, momento de la firma del *Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea*, también llamado *Tratado de Roma*, que supone el nacimiento de la Comunidad Económica Europea (CEE). Este primer paso se orienta a la creación de un espacio europeo único, centrándose en la creación de una zona aduanera o “mercado común” de los países miembros, sin prestar demasiada atención a las políticas sociales y de empleo.

Con posterioridad comenzará la preocupación por temas de carácter más social, así el Consejo de las Comunidades Europeas adopta en 1963, los principios generales que regirán la política comunitaria de formación profesional<sup>184</sup>, entendiendo ésta como “un derecho de todo ciudadano a recibir a lo largo de su vida”, abogando por una formación de calidad<sup>185</sup>.

El Consejo, adopta en 1974 una *Resolución sobre un Programa de Acción Social*, lo que producirá un importante giro que dará paso a una serie de Directivas, entre las que se encontraban la igualdad de hombres y mujeres en el acceso al empleo, la formación y la promoción profesionales y las condiciones de trabajo (1976). Éstas supusieron serios avances para la constitución de un marco de acción para el establecimiento de programas en estos ámbitos.

---

<sup>184</sup> A través de la decisión 63/266/CEE.

<sup>185</sup> Las valoraciones y resultados de las primeras medidas no fueron muy positivas. Las razones de ello podrían ser las sustanciales diferencias existentes entre los países europeos respecto a sus niveles de gasto y estructuras institucionales, la resistencia a ampliar el principio de subsidiariedad que atribuía exclusivamente a los Estados miembros la competencia, o la insuficiencia de los instrumentos jurídicos de los que disponía la Comunidad en el ámbito social. Dichas particularidades ofrecieron un desarrollo de las políticas bastante “fragmentado, irregular y descoordinado” (González Limón y Rodríguez-Piñero, 1996: 221).

No debemos olvidar que este periodo está marcado por la crisis económica y la consiguiente recesión, lo que propiciará que aumenten los desequilibrios regionales, el deterioro del empleo y la aparición de núcleos de marginación y exclusión, lo que hacía aún más evidente la necesidad de una política social comunitaria. A partir de este momento, surge la expresión “*Espacio Social Europeo*” o “*la Europa Social*”. En 1981 un Memorándum presentado por el gobierno francés propuso, entre sus objetivos, situar el *empleo* en el centro de la política comunitaria.

El Consejo se pronunció favorablemente respecto al Memorándum citado y la Comisión Europea promulga en 1986 el *Acta Única Europea*, lo que supone una actualización del Tratado de Roma y el compromiso de conseguir el Mercado Unido para 1993. Mediante el Acta se introduce el concepto de *cohesión económica y social*, orientada a armonizar los diferentes Estados en un intento de superar las desigualdades existentes entre ellos.

Para lograr la armonización mencionada, se utilizarán instrumentos como la integración de los objetivos de cohesión económica y social en las políticas comunitarias, y la aplicación coordinada de los fondos comunitarios estructurales, el Banco Europeo de Inversiones y los restantes instrumentos financieros. La reforma de dichos instrumentos y fondos prevista en el Acta, tendrá posteriormente gran importancia por cuanto incluye ejes y acciones que perseguirán como objetivos primordiales la *lucha contra el desempleo prolongado* (tercer objetivo) y la ayuda a la *inserción profesional de los jóvenes* (cuarto objetivo).

En 1989, como consecuencia del Acta Única, se aprueba la *Carta Comunitaria de Derechos Sociales Fundamentales de los Trabajadores*, que incluía el derecho a la Formación profesional, tratando de asegurar un mínimo de conquistas sociales<sup>186</sup>. Se recogía también el derecho a acceder a la Formación profesional durante toda la vida activa, proponiendo la creación de sistemas de formación continua basados en permisos formativos.

En 1992 se produce un nuevo avance, se crea el *Tratado de la Unión Europea*, conocido popularmente como *Tratado de Maastricht*, en el que aparece el nombre de Comunidad Europea eliminando el término económica, con lo que se pretendía dar una imagen de

---

<sup>186</sup> Comisión de la Comunidades Europeas, 1990.

integración, no sólo económica, sino política, social y cultural. El Tratado reconocía un espacio común de política social que se recogía en el Protocolo 14 sobre *Política Social*.<sup>187</sup>

El acuerdo al Protocolo 14 del Tratado en su artículo primero<sup>188</sup> suponía el cumplimiento de unos objetivos, mediante los cuales se legitimaba y obligaba tanto la Comunidad como los Estados miembros, a emprender acciones, si bien éstas quedaban condicionadas y limitadas por la diversidad de las prácticas nacionales, la necesidad de mantener la competitividad de la economía de la Comunidad y la tarea de complemento y apoyo de la Comunidad en la acción de los Estados miembros (Guerrero, 2004).

En octubre de 1997 se firma el *Tratado de Amsterdam* (en vigor desde mayo de 1999), con el propósito de completar y dotar de contenidos a muchos de los acuerdos de Maastricht. Se incorporan nuevas disposiciones sociales, referidas fundamentalmente al *empleo* y a las relaciones de trabajo en general. Además constituye un ejemplo reciente de esfuerzo comprensivo de erradicar las tendencias discriminatorias de las prácticas políticas, sociales y económicas contemporáneas (Guerrero, 2004). La gran aportación de Amsterdam es la aprobación de la *Estrategia Europea para el Empleo*; diseñada para hacer frente al problema del desempleo, sigue el procedimiento siguiente:

- a) Anualmente cada Estado miembro examinará la situación y elaborará un informe de sus políticas de empleo. Este informe será examinado por la Unión Europea, y el Consejo de Europa hará recomendaciones a los Estados miembros.
- b) La Unión Europea analizará la situación económica y establecerá unos ejes generales de actuación que establecerán unos objetivos y se plasmarán en unas directrices. Estas directrices se concentrarán en un *Plan Nacional de Acción* para cada Estado miembro.

---

<sup>187</sup> Suscrito por 11 estados miembros de la Comunidad a excepción del Reino Unido (Gran Bretaña, Irlanda del Norte), lo que reflejaba las dificultades para articular una política social común.

La complejidad y la heterogeneidad del *Tratado de Maastricht*, así como la dispersión y poca sistematización de las innovaciones en materia social, institucionalizó la que se ha venido en llamar una *Europa Social a la carta*, caracterizada por el dualismo de las disposiciones aplicables: unas a todos los estados miembros y otras sólo a 11 de éstos. Ello explica en parte la modestia de las novedades que se presentaban en materia social.

<sup>188</sup> “Los objetivos de la Comunidad y de los Estados miembros son el fomento del empleo, la mejora de las condiciones de vida y de trabajo, una protección social adecuada, el diálogo social, el desarrollo de los recursos humanos para conseguir un nivel de empleo elevado y duradero y la lucha contra las exclusiones”.

- c) Estos planes serán analizados por el Consejo de Europa y servirán para crear las directrices del año siguiente.

La prioridad estratégica concedida al empleo se comenzará a desarrollar en dos cumbres europeas: *El Consejo Extraordinario sobre el Empleo de Luxemburgo* (noviembre de 1997) y *el Consejo Europeo de Cardiff* (junio de 1998) que han sido precedentes básicos para la elaboración de políticas en este ámbito (VV.AA., 1998). En estos Consejos se definieron unas *Directrices para el empleo* para toda la Unión Europea, estableciendo objetivos concretos de políticas de empleo a nivel comunitario. Concretamente, en el primer Consejo se conformaron las cuatro grandes directrices para el empleo que han constituido los ejes básicos de actuación en este ámbito (ver Figura 20).

<p><b>Empleabilidad:</b> Cómo suplir las carencias de cualificación existentes en Europa y crear vínculos con el mundo del empleo para los jóvenes y los desempleados de larga duración, así como para otros grupos con menos posibilidades de competir en el mercado de trabajo con el fin de evitar su exclusión.</p>	<p><b>Espíritu empresarial:</b> Cómo crear una nueva cultura y un nuevo espíritu empresarial en Europa mediante el fomento del autoempleo, el recorte de las tramitaciones administrativas, la reforma de los sistemas fiscales y la identificación de nuevas fuentes de empleo, especialmente a nivel local y en la economía social.</p>
<p><b>Adaptabilidad:</b> Cómo conseguir que los trabajadores estén en mejores condiciones para responder a los desafíos del cambio y cómo reorganizar el trabajo para afrontar el ajuste estructural y mantener la competitividad; ello implica también la realización de inversiones en la formación permanente y la reforma de los marcos contractuales para poder tener en cuenta las nuevas formas de empleo.</p>	<p><b>Igualdad de oportunidades:</b> Cómo crear las condiciones para que los hombres y las mujeres compartan en pie de igualdad las responsabilidades familiares y tengan las mismas oportunidades profesionales, y cómo reaccionar ante los cambios demográficos, que nos obligan a mantener las condiciones de crecimiento con una mayor incorporación de las mujeres al empleo.</p>

**Figura 20. Los cuatro pilares de la política de empleo de la unión Europea. (Fuente: Salvá, 2000: 62)**

Se reconoce el paro como uno de los problemas más graves que tiene planteados la comunidad. Por ello, el análisis y evaluación de los Planes Nacionales de Empleo se convierte en una de las acciones claves que permitirán abordar y profundizar en las medidas y estrategias diseñadas.

En el *Consejo Europeo de Lisboa* del año 2000 se incrementó la importancia de mejorar los sistemas de protección social, dentro de una estrategia global, llamada *Estrategia de Lisboa*, estableciéndose una década (2000-2010) para conseguir una “economía basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica, capaz de crecer económicamente de manera

sostenible, con más y mejores empleos y con mayor cohesión social”. Desde este planteamiento global, las políticas de empleo y mercado laboral juegan un papel fundamental.

En *Niza* (2000) y *Barcelona* (2002), el Consejo Europeo incidió en la necesidad de una mayor interacción con otras políticas (políticas económicas, de empleo y de protección social) y en una mayor sincronización en la puesta en marcha de las orientaciones generales de política económica y de las directrices de empleo, con el fin de aumentar la sinergia en la consecución de los objetivos.<sup>189</sup>

La estrategia de empleo ha sido objeto de una evaluación exhaustiva, que ha puesto de manifiesto la necesidad de seguir abordando las debilidades estructurales subsistentes y de hacer frente a los nuevos desafíos que se plantean en la Unión Europea después de la ampliación.<sup>190</sup>

El *Consejo Europeo de Bruselas* de octubre de 2003, en sintonía con los anteriores, y desde la perspectiva de una orientación hacia un crecimiento sostenible, generador de empleo y más cohesionado económica y socialmente, incide en la importancia de la ejecución de las redes europeas de transporte, energía y telecomunicaciones y de un aumento de la “inversión en el capital humano”<sup>191</sup>. En relación a este último aspecto, destaca la recomendación de invertir en la formación y en las políticas sociales y laborales. En consecuencia, para crear mejores condiciones para el crecimiento y el empleo, Europa, sin olvidar la dimensión medioambiental, debe aumentar su competitividad y desarrollar su dimensión social.<sup>192</sup>

---

<sup>189</sup> Estos cambios quedan reflejados en la comunicación del *Comité de Protección Social* (Mayo, 2003): “*Refuerzo de la dimensión social de la estrategia de Lisboa*”.

<sup>190</sup> El pasado 1 de mayo de 2004 la Unión Europea se vio ampliada con la integración de 10 nuevos estados miembros: Polonia, República Checa, Hungría, Eslovaquia, Lituania, Letonia, Eslovenia, Estonia, Chipre y Malta (ordenados de mayor a menor a tenor del número de habitantes).

<sup>191</sup> Resulta lamentable referirnos a los seres humanos como una forma de capital en el que se puede invertir, sin embargo cada vez es más frecuente el uso de la expresión “capital humano” en clave de valor añadido, como un potencial valioso y necesario en nuestra sociedad. Usos que posiblemente surjan de la Teoría del Capital Humano (TCH) - acuñada por Schultz (1961) y Becker (1983) – que conciben la educación, especialmente la superior, como una inversión por parte de los individuos, mediante la cual serán más productivos y ello les proporcionará mejores puestos de trabajo y mayores rentas. Evidentemente todo ello perverso y muy cuestionable.

<sup>192</sup> El actual *crecimiento económico*, basado fundamentalmente en el aumento cuantitativo de la producción de bienes y servicios y consecuentemente de la riqueza, no debe confundirse con el deseable *desarrollo humano sostenible*, éste basado en avances cualitativos generalizados relacionados con “la calidad de vida”:

Los objetivos para el año 2003, en torno a los cuales debían girar las políticas de empleo, fueron los siguientes:

- *El pleno empleo.* Los estados miembros se debían esforzar por lograr el pleno empleo, adoptando para ello un planteamiento político global que incluyese medidas relativas a la oferta y la demanda, así como elevar las tasas de empleo para alcanzar los objetivos marcados en Lisboa y Estocolmo.
- *La calidad y la productividad del trabajo.* El aumento de las tasas de empleo debiera ir acompañado de un aumento general de la productividad del trabajo. La calidad del trabajo podría contribuir a aumentar la productividad, por lo que debieran aprovecharse al máximo las sinergias entre ambos elementos.
- *La cohesión y la exclusión social.* El empleo es un medio clave para la inclusión social. Las políticas de empleo debieran facilitar la participación en el empleo a través de las siguientes medidas: promover el acceso al empleo de calidad para todos los hombres y mujeres capaces de trabajar, luchar contra la discriminación en el mercado de trabajo y evitar la exclusión de personas del mundo del trabajo.

Los objetivos anteriores se concretaron en las directrices siguientes:

1. Medidas activas y preventivas en favor de los desempleados y de las personas inactivas.
2. Creación de puestos de trabajo y espíritu de empresa.
3. Abordar el cambio y promover la adaptabilidad y la movilidad en el mercado de trabajo.
4. Promover el desarrollo de capital humano y el aprendizaje permanente.
5. Aumentar la oferta de mano de obra y promover la prolongación de la vida activa.
6. Igualdad entre hombres y mujeres. En la política de empleo se requiere que las acciones sigan un enfoque de integración de la dimensión de igualdad entre hombres y mujeres.

---

bienestar económico, cohesión social (ésta como resultado de una más equitativa distribución de la riqueza), libertades y sostenibilidad.



7. Promover la integración de las personas desfavorecidas en el mercado de trabajo y combatir la discriminación de la que son objeto.
8. Hacer que trabajar resulte rentable por medio de incentivos que hagan atractivo el empleo.
9. Regularizar el trabajo no declarado.
10. Hacer frente a las disparidades regionales en materia de empleo.

Las orientaciones europeas en materia de formación y empleo plantean algunas dificultades a la hora de evaluar el impacto real que éstas tienen en la promoción y desarrollo de medidas concretas en las políticas nacionales. Algunos de los obstáculos que dificultan la esperada influencia podrían ser: a) la insuficiente voluntad política, traducida también en una insuficiente adscripción de recursos; b) el peligro que supone la interpretación adecuada de lo que significan esas orientaciones; y c) la falta de información sistemática y actualizada sobre las características y demandas de la formación profesional y sobre su situación en relación a las necesidades de empleo (Guerrero, 2004).

Apenas se han observado efectos directos de las orientaciones europeas en los Estados miembros, sobre formación y educación. Los motivos de la escasa repercusión de las estrategias europeas en las políticas nacionales deben buscarse, según Sellín (199: 22-23), entre las siguientes:

- Una escasa difusión de los resultados por la Unión Europea y los Estados miembros.
- Nulo o escaso apoyo científico a los profesionales y responsables para la aplicación práctica.
- Inmovilismo o incluso resistencia de los sistemas reglamentarios de los Estados miembros, contra reformas o innovaciones inspiradas a fin de cuentas desde el exterior.
- Los intereses particulares de los diversos protagonistas y responsables de los proyectos.
- La falta de una evaluación externa de los programas o proyectos.

- Los obstáculos de carácter burocrático a escala nacional o comunitaria, o para la colaboración de las diversas instancias competentes en los respectivos Estados miembros, particularmente para seleccionar y aprobar los proyectos y su limitación.
- La escasa representación de políticos, profesionales de la práctica o usuarios finales de los resultados de modelos pilotos de investigación.

Si bien los motivos anteriores nos obligan a plantearnos serias dudas sobre el papel que se supone debe tener la Comunidad, como referencia fundamental (aun cuando no sea legalmente vinculante) para el desarrollo de políticas nacionales de formación. No sucede lo mismo con las políticas de empleo, donde la Comunidad ha puesto en marcha un conjunto claro de directrices en el que la formación desempeña una función esencial como una de las medidas destinadas a estimular el crecimiento del empleo.

### **3.3.2. Iniciativas y programas europeos de formación y empleo**

El nuevo panorama configurado por la política comunitaria ha provocado la puesta en marcha de importantes programas en materia de Educación, Formación y Empleo. Éstos constituyen planes estratégicos de actuación de la Unión Europea en un espacio concreto y desarrollados a través de una serie de instrumentos, tales como la elaboración de normativas, campañas de información, coordinación de la actuación de los Estados miembros o financiación de las acciones desarrolladas por agentes sociales y económicos, entre otros.

La política comunitaria en materia de Formación tiene una serie de objetivos bien definidos que van a quedar reflejados en los Programas. Entre ellos se encuentran:

- a) fomentar la formación a lo largo de la vida
- b) apoyar la movilidad de los agentes de la formación
- c) promover el diálogo entre los agentes, para mejorar el conocimiento y la calidad de los sistemas educativos
- d) contribuir a la innovación en este ámbito

Los programas europeos en el contexto de la formación y la educación son: el *Programa Leonardo da Vinci* de Formación Profesional y el *Programa Sócrates* de Educación.

Respecto a la política de Empleo comunitaria, ésta se centra en coordinar las políticas nacionales de empleo. Para ello, como ya hemos señalado anteriormente, las instituciones comunitarias establecen unas directrices generales, que quedarán reflejadas en los Planes Nacionales de Empleo de los Estados. Anualmente la Comisión Europea examina los resultados de dichos Planes. En el marco de la Estrategia Europea de Empleo se encuentra la Iniciativa Comunitaria *EQUAL*.

A continuación exponemos los principales programas en materia de Educación, Formación y Empleo, que acabamos de citar.

### **3.3.2.1. Programa LEONARDO DA VINCI**

Fue aprobado por el Consejo de Ministros de la Unión Europea, mediante la Decisión 94/819 del 6 de diciembre de 1995, para la puesta en marcha de una política integrada de Formación Profesional en la Unión Europea. La segunda fase del programa, LEONARDO II, fue aprobada a partir de la Decisión 99/382 de 26 de abril de 1999 y tiene efecto desde el 1 de enero del año 2000 hasta el 31 de diciembre de 2006<sup>193</sup>. El programa se propone mejorar la calidad, la innovación y la dimensión europea de los sistemas y prácticas de Formación profesional mediante la cooperación internacional<sup>194</sup>, para lo cual se plantea los siguientes objetivos:

- Mejorar la Formación profesional inicial a todos los niveles.
- Mejorar la calidad y el acceso a la Formación profesional continua.
- Promover la contribución de la Formación profesional al proceso de innovación.

---

<sup>193</sup> Está prevista una tercera fase desde 2007 a 2013. El paso de una fase a otra viene marcado por la descentralización del programa desde Bruselas a los Estados participantes.

<sup>194</sup> Artículo 2 del programa.

Para la consecución de los objetivos anteriores se diseñan las siguientes medidas:

- a) Apoyo a la movilidad transnacional de personas que reciban Formación profesional o sean responsables de su impartición.
- b) Apoyo a proyectos piloto de asociaciones transnacionales que potencien la innovación y la calidad de la Formación profesional.
- c) Promoción de las competencias lingüísticas en el marco de la Formación profesional.
- d) Apoyar redes transnacionales de intercambio de experiencias. Elaborar y actualizar información de referencia relativa a los sistemas y a la práctica de la Formación profesional en los Estados miembros.

El programa LEONARDO II está abierto no sólo a todos los centros de Formación profesional en todos los niveles y a centros u organismos de investigación sobre Formación profesional<sup>195</sup>, sino también a empresas (públicas o privadas), organizaciones profesionales, ONGs, entidades locales y regionales, organizaciones sin ánimo de lucro y de voluntariado, etc., siempre que los proyectos que se presenten sean acordes con los objetivos del programa y puedan integrarse en alguna de las medidas que se diseñan dentro de él.

No sólo pueden participar los países de la Unión Europea<sup>196</sup>, sino que también lo pueden hacer los países del Espacio Económico Europeo (Islandia, Liechtenstein y Noruega), los países asociados de Europa Central y del Este, así como Turquía. El presupuesto con el que cuenta el programa asciende a 1.150 millones de euros.<sup>197</sup>

---

<sup>195</sup> Evidentemente las universidades también pueden participar en armonía con los objetivos indicados.

<sup>196</sup> En los últimos cinco años se han beneficiado del programa 20.000 jóvenes españoles (de FP, universitarios de 4º y 5º curso, recién licenciados o trabajadores jóvenes). Actualmente participan 25 universidades de las 72 existentes en España. Los responsables de la Agencia Española Leonardo da Vinci cifran en un 30% los universitarios que habiendo participado en el programa consiguen un contrato laboral en la empresa de prácticas, una vez finalizada la beca. Los universitarios que han participado en el programa valoran muy positivamente la experiencia. Es evidente que el programa concebido para incrementar la inserción laboral de los jóvenes europeos, en el caso de los universitarios, responde a las previsiones. Se pueden consultar más detalles en: [www.mec.es/fp/leonardo/proyectos.html](http://www.mec.es/fp/leonardo/proyectos.html).

<sup>197</sup> Aproximadamente 200.000 millones de pesetas.

### 3.3.2.2. Programa SÓCRATES

El programa SÓCRATES aspira a la mejora de la calidad de la educación y a la introducción de la Dimensión Europea en la Enseñanza de los estudios mediante la cooperación internacional. Su primera fase se aprobó a través de la Decisión 819/95 de 14 de marzo de 1995. Actualmente está en vigor la segunda fase, aprobada mediante la Decisión 253/2000 CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 24 de enero de 2000.

El SÓCRATES II se plantea como objetivos más importantes<sup>198</sup>:

- Reforzar la Dimensión Europea de la Educación a todos los niveles, fomentando al mismo tiempo la igualdad de oportunidades en todos los sectores de la educación.
- Promover una mejora cuantitativa y cualitativa del conocimiento de las lenguas de la Unión Europea.
- Promover la cooperación y la movilidad en el ámbito de la educación:
  - Estimulando intercambios entre centros de enseñanza.
  - Fomentando la educación abierta y a distancia.
  - Promoviendo un mejor reconocimiento de títulos.
  - Desarrollando intercambios de información.
  - Fomentando la innovación en la enseñanza relacionada sobre todas las nuevas tecnologías.

En el marco del programa SÓCRATES II se llevan a cabo las acciones siguientes:

- COMENIUS, cuyo objetivo es consolidar la dimensión europea de la enseñanza escolar y la formación inicial y complementaria del personal docente.
- ERASMUS, programa de fomento de la dimensión europea de la enseñanza superior y la cooperación transnacional entre universidades y movilidad de alumnos y profesores.

---

<sup>198</sup> Artículo 2 del programa.

- GRUNDTVIG, cuyo objetivo es fomentar la cooperación europea en materia de itinerarios educativos alternativos para los jóvenes que han abandonado el sistema escolar sin una formación básica suficiente y las personas que deseen iniciar o retomar estudios formales tras un periodo de interrupción.
- LINGUA, cuyo objetivo es contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los idiomas a fin de mantener la diversidad lingüística en la Comunidad.
- MINERVA, programa a favor de la educación abierta y a distancia y de fomento de la utilización de las nuevas tecnologías de la información y de los productos multimedia en la educación.

Otras acciones que también se contemplan son:

- Observación e innovación que, mediante el intercambio de información y experiencia, contribuya al aumento de la transparencia de los sistemas educativos en Europa.
- Acciones conjuntas complementarias a las apoyadas en el marco de otros programas.
- Medidas de acompañamiento.

Para alcanzar los objetivos del programa, se aplican las medidas siguientes:

- Apoyo a la movilidad física de las personas en el ámbito de la educación en Europa.
- Promoción de la movilidad virtual en el contexto de la educación favoreciendo la utilización de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.
- Apoyo al desarrollo de redes de cooperación en el ámbito europeo que permitan un intercambio recíproco de experiencias y de buenas prácticas.
- Promoción de las competencias lingüísticas y de comprensión de las distintas culturas.
- Apoyo a proyectos piloto innovadores basados en asociaciones transnacionales para el desarrollo y/o la difusión de la innovación en el ámbito de los productos educativos.

- Apoyo a acciones dirigidas a establecer, actualizar y difundir los términos de referencia comunitarios que permitan la comparación de los sistemas educativos.

El programa va dirigido especialmente a todos los escolares, estudiantes universitarios o personas en formación, así como a todas las categorías de personal docente en todos los tipos de centros de enseñanza. Además, también pueden participar en el programa las personas y organismos responsables de los sistemas y políticas de educación tanto a nivel local como regional o nacional, así como todos los organismos públicos y privados que cooperan con centros de enseñanza, en particular entidades y organismos territoriales, organismos asociativos que trabajan en el ámbito de la educación, incluidas las asociaciones de padres, las empresas, agrupaciones de empresas, organizaciones profesionales y cámaras de comercio y de industria, las organizaciones de los interlocutores sociales a todos los niveles y los centros y organismos de investigación.

El programa se prolongará hasta que finalice el año 2006, con una dotación de 1.850 millones de euros<sup>199</sup>. En cuanto a la extensión geográfica del programa, ésta abarca a los Estados miembros de la Unión Europea, los países de la AELE (Asociación Europea de Libre Comercio), los países asociados de Europa Central y Oriental y Turquía.

Desde la aprobación del Tratado de Maastricht, de forma general, en la política educativa de la Unión Europea se han ido produciendo unos cambios de orientación que podrían sintetizarse en los siguientes: a) los programas educativos dejan de ser sectoriales para concentrarse en microprogramas que, a su vez, y mediante diversas medidas contenidas en ellos, se subdividen en programas; b) se amplía el número de países participantes; y c) se amplía la dotación económica y su duración temporal (Valle, 2000). En la Figura 21 se presenta un resumen de las características generales que tiene los programas Sócrates y Leonardo en relación a una serie de elementos (necesidades, objetivos, colectivos, metodología...) y al que se añade el programa de Investigación y Desarrollo, ya que también ha promovido acciones y programas relacionados con el ámbito laboral y empresarial.

---

<sup>199</sup> Aproximadamente 337.000 millones de pesetas.

	<b>SÓCRATES</b> (PETRA, YES, ERASMUS, LINGUA IGUALDAD / IRIS, HELIOS)	<b>LEONARDO DA VINCI</b> (PETRA, LINGUA IGUALDAD / IRIS, HELIOS, TEMPUS, COMETT, EUROTECNET, FORCE)	<b>PROGRAMA MARCO I+D</b> (DELTA, SPRINT, ESPRIT, RACE, BRITE)
<b>NECESIDADES</b>	Aproximación al espacio de la ocupación a partir de la enseñanza de los fundamentos formativos.	Establecimiento de una política formativa general y unívoca para toda la Comunidad.	Garantía de transferencia de los cambios tecnológicos y técnicos y de sus resultados, así como su máximo aprovechamiento por parte de las empresas.
<b>OBJETIVOS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza y fomentar el acceso a la educación de las personas desfavorecidas</li> <li>Mejorar el conocimiento de los idiomas de la Unión Europea.</li> <li>Incrementar la movilidad de los estudiantes de enseñanza superior.</li> <li>Fomentar la cooperación universitaria.</li> <li>Fomentar el reconocimiento mutuo de los títulos académicos, como de los periodos de estudios cursados.</li> <li>Favorecer la movilidad de conocimientos y experiencias.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Mejorar los sistemas de formación profesional para facilitar la continua de la cualificación profesional, de adaptación hombres y mujeres, a las transformaciones industriales, a las necesidades de competitividad y a la lucha contra el desempleo.</li> <li>Facilitar la inserción al mercado de trabajo de los jóvenes y de las mujeres.</li> <li>Facilitar el acceso a la formación profesional y favorecer la movilidad de los formadores y de las personas en formación.</li> <li>Fomentar la cooperación en materia de formación entre los centros de formación y las empresas.</li> <li>Apoyar los intercambios de información y de experiencias relativos a los sistemas de formación entre los Estados miembros.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Reforzar las bases científicas y tecnológicas de la Unión Europea y favorecer el desarrollo de su competitividad.</li> <li>Integrar las principales necesidades socioeconómicas de la Unión Europea y especificar las prioridades de investigación que permitan darles satisfacción.</li> </ol>
<b>COLECTIVO</b>	Expertos en educación, centros de formación inicial, empresas, jóvenes, mujeres y desfavorecidos.	Interlocutores sociales, autoridades competentes en materia de formación profesional, universidades, centros de formación, empresas, profesores de idiomas, jóvenes menores de 28 años, mujeres y trabajadores en activo.	Empresas, centros de investigación y desarrollo, universidades, comunidad científica y usuarios.
<b>METODOLOGÍA</b>	Activa, participativa, presencial y a distancia. Programas Interuniversitarios de Cooperación (PIC).	Innovadora, participativa, desarrollada a través de las nuevas tecnologías. Proyectos piloto transnacionales, creación y fomento de una red del programa.	Innovadora, flexible, adaptativa y participativa. Redes internacionales de cooperación.
<b>PROFESORADO</b>	Especialistas en educación y formación inicial. Profesorado de idiomas.	Especialistas en recursos humanos y formación, así como en el conocimiento de idiomas.	Expertos científicos, técnicos, especialistas en nuevas tecnologías, científicos y profesionales de I+D.
<b>ACTIVIDADES</b>	Programas de actuación formativa, medidas transversales, periodos de estancia, visitas de estudio y desarrollo de material didáctico.	Periodos de prácticas e intercambios transnacionales, encuestas, análisis e intercambio de datos.	Programas de investigación, desarrollo tecnológico y de demostración.
<b>DURACIÓN</b>	1995/1999	1995/1999	1984/1987 1987/1991
	2000/2006	2000/2006	1990/1994 1994/1998 1998/2002
<b>EVALUACIÓN</b>	Periódica, externa y objetiva	Análisis de rentabilidad y seguimiento. Valoración transparente, cuantitativa y cualitativa.	Anual continua, sistemática, externa y por expertos independientes y altamente cualificados.

Figura 21. Situación actual de los programas europeos de formación (Fernández-Saliner, 2002: 33-34)



### 3.3.2.3. EQUAL

La Iniciativa Comunitaria *EQUAL-Igualdad de oportunidades* constituye también otra referencia obligada en el ámbito de las políticas de empleo. Basada en dos iniciativas anteriores (Recursos Humanos Empleo y ADAPT) sirve de apoyo a las estrategias y directrices europeas para el empleo y los planes de acción nacionales con los cuales tiene correspondencia.

Pretende desarrollar modelos de cooperación y sinergias horizontales e integradas que sirvan para promover nuevas formas de lucha contra la exclusión, la discriminación y la desigualdad en el mercado laboral, incluyendo acciones preventivas y formativas fomentando la inclusión laboral de los grupos desfavorecidos. Su periodo de aplicación abarca de 2001 al 2006.

Esta iniciativa cumple las orientaciones relativas al título sobre empleo del Tratado de Ámsterdam y a los Planes Nacionales de Acción por el Empleo (PNA): “(...) *es de capital importancia desarrollar las cualificaciones y la capacidad de inserción profesional de las personas que se encuentran fuera del mercado de trabajo*” (Comisión de la Comunidades Europeas, 1999: 2). Por lo tanto, la adopción de medidas para luchar contra las desigualdades, la discriminación y la exclusión, son los objetivos principales de esta iniciativa. En ella pueden observarse otros elementos que se consideran muy importantes:

- El elemento de cooperación transnacional y el de trabajo en red entre los promotores de los proyectos y los actores implicados en la ejecución de las iniciativas a nivel nacional y regional.
- La cooperación temática entre los Estados Miembros y la Comisión para la identificación y difusión, tanto a nivel nacional como internacional de las mejores prácticas.
- Y el desarrollo de planes de acción descentralizados en los que se prevea la participación de las autoridades locales y regionales y las necesidades de los territorios.

Los temas prioritarios de la Iniciativa relacionados con los cuatro Pilares de la Estrategia Europea tienen una clara orientación al empleo. Éstos son: 1) Capacidad de inserción profesional (empleabilidad), dentro del cual se incluye facilitar la incorporación y la reincorporación al mercado de trabajo a fin de promover un mercado de trabajo abierto a todos; 2) Espíritu de empresa para facilitar la creación de empresas y reforzar la economía social; 3) Adaptabilidad, en el que se menciona el desarrollo de prácticas de inclusión en el lugar de trabajo, así como la formación profesional continua y la modernización de las cualificaciones; y 4) Igualdad de oportunidades para mujeres y hombres.<sup>200</sup>

Asimismo, las acciones que se sugieren son de tres tipos: a) Establecimiento de Asociaciones o Agrupaciones de Desarrollo<sup>201</sup> y de cooperación transnacional; b) Aplicación y ejecución de los programas de trabajo de las Asociaciones de Desarrollo; y c) Creación de redes temáticas, difusión de buenas prácticas y repercusión en la política nacional.

Esta Iniciativa recoge algunas de las dimensiones que se han considerado importantes en la política comunitaria y en las que la innovación, la participación de las personas implicadas y el desarrollo de una perspectiva global e integral, constituyen algunas de sus líneas fundamentales, intentando la integración de los planteamientos, principios y orientaciones que se han ido formulando a través de las políticas de formación y empleo.

### 3.3.3. Estrategias estatales

Los *Planes Anuales para el Empleo* suponen la concreción de las directrices marcadas por la Unión Europea en relación con las políticas y estrategias estatales y autonómicas en materia de empleo y formación profesional. Antes de abordar los planes mencionados

---

<sup>200</sup> Muchos son los datos y estudios que avalan el sexismo y la desigualdad sociolaboral que soportan las mujeres en nuestra sociedad. Un estudio publicado en el año 1999 sobre el sexismo en la universidad, confirma que las universidades públicas catalanas presentan rasgos discriminatorios significativos que afectan a las mujeres que forman parte del personal docente e investigador y al personal de administración y servicios (Izquierdo, 1999).

<sup>201</sup> La Comisión define a las Agrupaciones de Desarrollo (AD) como asociaciones estratégicas que reúnen a los agentes interesados que posean las competencias pertinentes, y que trabajarán en cooperación en el marco de un área temática, tanto para identificar los factores que conducen a la desigualdad y la discriminación como para compartir esfuerzos y recursos en la búsqueda de soluciones innovadoras a los problemas definidos de común acuerdo.

prestaremos especial atención a una iniciativa legislativa también inspirada al amparo europeo: la *Ley de Empleo*.

### 3.3.3.1. La Ley de Empleo

La *Ley de Empleo*<sup>202</sup> aprobada, con un amplio consenso entre los grupos parlamentarios y los agentes sociales, por el Congreso de los Diputados el 27 de noviembre de 2003, surge con el propósito de desarrollar oportunidades de empleo, a partir de una mejora en el funcionamiento del mercado de trabajo, poniendo fin a la *Ley Básica del Empleo* que había reglamentado las políticas de empleo desde 1980.

La nueva ley trataba de dar respuesta a una serie de profundos cambios que se habían producido en diferentes ámbitos:

- Las políticas y estrategias de empleo, así como su financiación responden a una dimensión europea.
- Las comunidades autónomas han visto transferidas competencias en la gestión de políticas de empleo.
- El INEM, a partir de 1994, dejó de ser el único instrumento para gestionar la mediación y las personas desocupadas.
- Se han producido cambios en la estructura de la población (envejecimiento y fenómeno inmigratorio).
- Se ha modificado la estructura del mercado de trabajo.
- Las tecnologías de la información han irrumpido con fuerza en el terreno laboral.

A partir de este nuevo contexto, la ley se propone incrementar la eficiencia del funcionamiento del mercado de trabajo y mejorar las oportunidades de incorporación al mismo. Para ello se define la *política de empleo* y los *instrumentos* de los que dispondrá para ponerla en práctica.

---

<sup>202</sup> Ley 56/2003 de 16 de diciembre, de Empleo. Publicada en el BOE n. 301, miércoles 17 de diciembre de 2003. <http://www.boe.es/boe/dias/2003-12-17/pdfs/A44763-44771.pdf>

La Ley de Empleo define como **política de empleo** “*el conjunto de decisiones adoptadas por el Estado y las Comunidades Autónomas que tienen por finalidad el desarrollo de programas y medidas tendentes a la consecución del pleno empleo, a la adecuación cuantitativa y cualitativa de la oferta y la demanda de empleo, y a la reducción de desempleo*”.<sup>203</sup>

Se consideran objetivos generales de la política de empleo:

- Garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso al empleo de todas las personas que sean aptas para realizar el trabajo.
- Mantener un sistema eficaz de protección ante las situaciones de desempleo.
- Adoptar un enfoque preventivo frente al desempleo, facilitando una atención individualizada y de tutoría de los desempleados.
- Asegurar políticas de integración laboral, dirigidas a aquellos colectivos que presentan mayores dificultades de inserción en el mercado laboral.
- Mantener la unidad del mercado de trabajo en todo el territorio estatal, teniendo en cuenta las características específicas y diversas de los diferentes territorios.
- Asegurar la libre circulación de los trabajadores y facilitar la movilidad geográfica de quienes desean trasladarse por razones de empleo.
- Coordinar la política de empleo con la dimensión del fenómeno migratorio.

La Ley define el **Sistema Nacional de Empleo** como “*el conjunto de estructuras, medidas y acciones necesarias para promover y desarrollar la política de empleo*”<sup>204</sup>; integrado por el INEM, que pasa a denominarse *Servicio Público de Empleo Estatal*, y los *Servicios Públicos de Empleo de las Comunidades Autónomas*.

El Sistema Nacional de Empleo debe garantizar el cumplimiento de los siguientes fines:

- Fomentar el empleo y apoyar la creación de puestos de trabajo, en especial dirigidos a personas con mayor dificultad de inserción laboral.

---

<sup>203</sup> Artículo 1 de la Ley de Empleo.

<sup>204</sup> Artículo 5 de la Ley de Empleo.

- Ofrecer un servicio de empleo público y gratuito a trabajadores y empresarios, capaz de captar las ofertas de empleo del mercado de trabajo, sobre la base de una atención eficaz y de calidad.
- Facilitar la información necesaria que permita a los demandantes de empleo encontrar un trabajo o mejorar sus posibilidades de ocupación, y a los empresarios contratar a los trabajadores adecuados apropiados a sus necesidades.
- Asegurar en todo el territorio del Estado que las políticas activas de empleo, respondan a los principios de igualdad y no discriminación.

Para desarrollar la política de empleo, el Sistema Nacional de Empleo utilizará como **instrumentos** la *intermediación laboral*, las *políticas activas de empleo* y la *protección económica frente al desempleo*.

La *intermediación laboral* se refiere al “conjunto de acciones que tienen por objeto poner en contacto las ofertas de trabajo con los demandantes de empleo para su colocación”<sup>205</sup>. La función de intermediación se puede realizar, básicamente, a través de los Servicios Públicos de Empleo que ofrecen los servicios de forma gratuita, tanto para trabajadores como para empleadores, y de las Agencias de colocación privadas, debidamente autorizadas.

Las *políticas activas de empleo* se entienden como “el conjunto de todos los programas y medidas de orientación, empleo y formación que tienen por objeto mejorar las posibilidades de inserción de las personas desempleadas en el mercado de trabajo”<sup>206</sup>. Debiendo estar encaminadas a : informar y orientar hacia la búsqueda activa de empleo, cualificar para el trabajo, facilitar la práctica profesional, fomentar el empleo y el autoempleo, promover la creación de actividad que genere empleo y fomentar la movilidad geográfica.

La *protección económica frente al desempleo* supone la respuesta, mediante diferentes mecanismos, por parte de los sistemas económicos y políticos de las sociedades modernas, ante situaciones de paro o incapacidad laboral. Este tipo de protección se concreta en las

---

<sup>205</sup> Artículo 20 de la Ley de Empleo.

<sup>206</sup> Artículo 23 de la Ley de Empleo.

modalidades siguientes: prestación por desempleo, subsidio de desempleo, protección por desempleo de los trabajadores eventuales incluidos en el régimen especial agrario, pensión no contributiva de invalidez y renta activa de inserción.

### 3.3.3.2. Los Planes Nacionales de Acción para el Empleo

Las iniciativas estatales quedan enmarcadas dentro de las estrategias europeas, como hemos señalado anteriormente, a través del proceso siguiente: el Consejo de Europa elabora unas directrices comunes de actuación para todos los Estados miembros; a partir de las directrices anteriores, marca unas recomendaciones específicas para cada Estado; posteriormente cada Estado elabora su propio Plan Nacional de Acción para el Empleo; finalmente el Consejo evalúa los Planes y diseña nuevas directrices y recomendaciones.

El Consejo del 22 de julio de 2003 hizo unas recomendaciones específicas al Estado español, en relación a las 10 directrices para el año 2003, para avanzar en la consecución de la Estrategia Europea de Empleo para el periodo 2003-2006 con el horizonte fijado en el 2010. Concretamente fueron:

- Abordar el cambio y promover la adaptabilidad.<sup>207</sup>
- Igualdad entre hombres y mujeres.
- Desequilibrios regionales.
- Servicios de empleo.

A partir de los objetivos, directrices y recomendaciones de las instituciones europeas, el Consejo de Ministros del 19 de septiembre de 2003, aprobó el *Plan Nacional para el Empleo 2003*<sup>208</sup>. Tiene carácter anual e incorpora las aportaciones de los diferentes ministerios implicados, así como las medidas previstas a adoptar por parte del gobierno, las comunidades autónomas, los agentes sociales y otras entidades.

---

<sup>207</sup> En las estrategias, iniciativas y programas para la formación y el empleo, en los ámbitos europeo y nacional, se insiste en recomendar la promoción de la adaptabilidad, ello supone implícitamente la necesaria adecuación de los seres humanos a unas determinadas condiciones de una realidad, aparentemente invariable. Cuanto mejor sería que las iniciativas se adaptasen a las necesidades de las personas, asegurando una vida digna para todas.

<sup>208</sup> Se puede consultar en <http://www.mtas.es/empleo/planemp/PNAEcastellano.pdf>

Recogemos algunas de las medidas contenidas en el PNAE 2003, estructuradas a partir de las directrices antes mencionadas:

1. Medidas activas y preventivas a favor de los desempleados e inactivos.
  - Se modernizarán los Servicios Públicos de Empleo.
  - Se aumentarán las acciones destinadas a los parados.
  
2. Creación de puestos de trabajo y espíritu de empresa.
  - Se reducirán las cargas administrativas de las PYMES.
  - Se fomentará la creación de empleo en el sector servicios y se desarrollará la sociedad de la información.
  - Se reordenará el sistema de capitalización de las prestaciones por desempleo para fomentar el autoempleo.
  
3. Facilitar el cambio y promover la adaptabilidad y la movilidad en el mercado de trabajo.
  - Se avanzará hacia modalidades contractuales más flexibles.
  - Se potenciará el diálogo social en la empresa.
  - Para promover la movilidad en el mercado de trabajo se generalizará el uso de la red EURES-ESPAÑA.
  
4. Promover el desarrollo del capital humano y la educación permanente, a través de:
  - La mejora de estrategias de aprendizaje permanente.
  - La ordenación sistemática de las cualificaciones dentro del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.
  - El ofrecimiento de ayudas a las pequeñas empresas que se dediquen a la formación continua.
  
5. Aumentar la oferta de mano de obra y promover la prolongación de la vida activa.
  - Se establecerán diferentes medidas para asegurar la contratación de los trabajadores entre 45 y 65 años.

6. Igualdad entre hombres y mujeres.
  - Se fomentará la reincorporación de la mujer tras la baja por maternidad.
  - Se mejorarán los servicios de atención a la primera infancia.
  - Se constata la necesidad de que las negociaciones colectivas recojan esta directriz.
  
7. Promover la integración de las personas desfavorecidas en el mercado de trabajo y combatir su discriminación.
  - Se continuará con el II Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social.
  - Se recogerán diferentes medidas para la atención de personas con discapacidad.
  - Se proporcionarán ayudas para la contratación de desempleados en situación de exclusión social.
  - Se fomentará que los jóvenes completen la educación secundaria superior.
  
8. Hacer rentable el trabajo mediante incentivos al empleo.
  - Se incentivarán los contratos indefinidos.
  
9. Regularizar el trabajo no declarado.
  - Se intensificarán las labores de Inspección de Trabajo.
  
10. Hacer frente a las disparidades regionales en materia de empleo.
  - Se potenciará la creación de empleo local y a las empresas relacionadas con la economía social.
  - Se fomentará la posibilidad de movilidad del desempleado.

Las comunidades autónomas, a través de los **Servicios Públicos de Empleo Autonómicos**, han iniciado la transferencia de la gestión de las políticas activas de empleo. Según la *Ley de Empleo*, “Se entiende por Servicio Público de Empleo de las Comunidades Autónomas el órgano o entidad de las mismas al que dichas administraciones encomienden, en sus respectivos ámbitos territoriales, el ejercicio de las funciones necesarias para la gestión de las políticas activas de empleo”.<sup>209</sup>

---

<sup>209</sup> Artículo 17 de la Ley de Empleo.



La aplicación a escala autonómica y local de las políticas de empleo se concretan a través de alguno de los siguientes instrumentos estratégicos:

- Plan regional de desarrollo de políticas activas de empleo.
- Pactos territoriales de empleo.
- Pacto local para el empleo.
- Pactos integrales de empleo para colectivos de especial dificultad de inserción.
- Programas de desarrollo rural.
- Acuerdos de concertación social.

Las principales estrategias y políticas de empleo a nivel estatal y autonómico deben traducirse en medidas y recursos concretos:

Medidas basadas en políticas activas:

- Apoyo a la contratación.
- Fomento a la formación ocupacional.
- Fomento a la formación continua.

Medidas basadas en políticas pasivas:

- Protección al desempleo.
- Fondo de Garantía Salarial.

Tras la descripción de las políticas sobre inserción laboral, desde la perspectiva europea y estatal, concretadas en iniciativas en clave de estrategias y programas europeos de formación y empleo, y leyes y planes estratégicos de ámbito estatal, fijaremos nuestra atención en la inserción laboral de los graduados universitarios.

### 3.4. La inserción laboral de los graduados universitarios

La empleabilidad y la inserción laboral de los titulados universitarios constituyen cada vez más una preocupación creciente por parte de las universidades; ello ha condicionado en los últimos tiempos la realización de estudios sobre la trayectoria profesional de los egresados universitarios, con el fin de conocer aspectos vinculados a su inserción laboral, así como la adecuación entre la formación recibida, en clave de competencias adquiridas durante los estudios, y la requerida por el mercado laboral. Las conclusiones pueden posibilitar un diseño adecuado de los currículums y de los planes de estudio universitarios.

En los próximos apartados, pretendemos sintetizar algunas de las principales experiencias internacionales, nacionales y autonómicas, relacionadas con estudios de seguimiento en la inserción de los egresados universitarios, así como de ciertas iniciativas tendentes a favorecer la inserción profesional de los universitarios. Para concluir con la información relativa a la inserción laboral de los graduados de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

#### 3.4.1. Experiencias internacionales

El interés de los debates públicos, a escala internacional, sobre educación superior, ha ido cambiando con el paso del tiempo<sup>210</sup>. Esta afirmación es también válida para los temas de estudio relacionados con la educación superior y el mundo del trabajo. Observar con mirada retrospectiva la evolución de los debates en las sociedades desarrolladas (especialmente países de la OCDE<sup>211</sup>) permite apreciar, desde el comienzo de los años 60,

---

<sup>210</sup> Si bien a los aspectos económicos siempre se les prestó gran atención, durante el último cuarto del siglo XX, hemos asistido a debates profundos sobre la necesidad de redefinir la misión de la universidad, el rol social que debe desempeñar, la necesaria o no adaptación a los designios socioeconómicos... Con frecuencia auspiciados por organismos internacionales, especialmente la UNESCO.

<sup>211</sup> En el ámbito internacional la OCDE y la UNESCO han impulsado diferentes estudios relacionados con la inserción laboral de los graduados. A escala europea, con independencia de los proyectos que se desarrollan en este capítulo, destaca la Oficina Estadística de las Comunidades Europeas (EUROSTAT) que introduce periódicamente en su LFS (*Labour Force Survey*) un módulo para recoger información sobre la transición de la escuela a la vida activa de los jóvenes de los países europeos.

Merecen especial mención las iniciativas individuales de países como el Reino Unido y Francia, con una experiencia próxima al medio siglo en iniciativas vinculadas a estudios de inserción de los universitarios (Stephoe, 1986; Béduwe y Cahuzac, 1997). “La encuesta británica de *Primer Destino (First Destination Survey)* responde a un sistema poco centralizado, con una estructura de flujos caracterizada por una baja tasa

el interés fundamental por las relaciones existentes entre el gasto en educación y el crecimiento económico, así como por los vínculos entre la inversión en educación y el rendimiento individual. El mencionado interés persiste hasta principios de los 70, momento en que se plantea la cuestión de cómo hacer compatibles crecimiento económico e igualdad de oportunidades. En la década de los 70 se van paulatinamente debilitando las posturas que asocian educación superior y empleo, creciendo la preocupación sobre el empleo de un cada vez mayor número de graduados universitarios que buscaban empleo en un momento en el que aparece con fuerza el paro. Al mismo tiempo, se producía un debate centrado en los cambios curriculares que pudieran mejorar las oportunidades laborales. En los 80, el énfasis se sitúa en la diversidad de oportunidades de los graduados, reflejada tanto en la diversidad de la educación superior como en los diferentes modos en que los universitarios se preparan para la transición al mundo laboral. No obstante, durante este periodo la relación entre la educación superior y el mundo laboral no constituía una prioridad. Será en la década de los 90 cuando vuelva a crecer el interés por las relaciones entre educación superior y el mundo laboral. La justificación de este cambio podemos encontrarla en un aumento de la matrícula universitaria unida a un creciente desempleo en los 90, lo cual genera temores sobre un “desajuste” entre educación y empleo; también se prestó más atención que en periodos anteriores a la transición entre la educación superior y el trabajo; además los vertiginosos cambios tecnológicos condicionaron una concepción diferente de las salidas profesionales y de los ámbitos laborales de los graduados; y por último, la competencia profesional parecía estar basada en menor medida en el conocimiento profesional. Los estudiantes tendrían, también, que aprender a poner en práctica, a aplicar, sus conocimientos, potenciando habilidades y actitudes que les asegurasen el éxito en el mundo laboral (Teichler, 1998a y 1998b).

Debemos tener en cuenta que en la década de los 90, también ha crecido el interés en la mayoría de los países europeos, como hemos puesto de manifiesto en el capítulo anterior,

---

de estudios de ciclo largo, frente a una elevada tasa de graduados de ciclos formativos cortos (*first degree*) que acceden al mercado de trabajo (...) La correspondencia entre la formación y la ocupación es diferente en el sistema francés, que es más funcional. Caracterizado, como en España, por una elevada tasa de graduados de ciclo largo superior, el mayor grado de profesionalización de las formaciones se continúa con unas políticas de contratación más rígidas en cuanto a las demandas de títulos por parte del mercado de trabajo (...) el sistema de seguimiento es conducido por el observatorio ONEVA del *Centre d'Étude et de Recherche sur les Qualifications (CEREQ)* y tiene como finalidad nutrir de información a los poderes públicos” (AQU, 2003: 18).

Durante la década de los noventa se han producido cambios en la educación superior que han condicionado la modificación y la diversificación en los métodos de información, en los países citados (Stoeffler-Kern y Hauger, 1994).

por evaluar la educación superior. Los aspectos relacionados con la inserción laboral de los graduados, pueden considerarse como una medida importante de los resultados a la hora de evaluar las universidades y sus planes de estudios. Las encuestas a graduados pueden considerarse determinantes en la obtención de información significativa.

A pesar del interés expresado, la información sobre las relaciones entre la educación superior y el mundo laboral ha sido poco satisfactoria (Paul *et al.* 2000), siendo escasas las fuentes de información sobre un tema fundamental en los debates públicos. Debemos recurrir hasta fechas recientes, para extraer información relevante, a las estadísticas oficiales<sup>212</sup> en muchos países (Mora *et al.* 2000). Consecuentemente, se han realizado múltiples encuestas a graduados universitarios, que si bien proporcionan una información detallada sobre las relaciones entre la educación universitaria y el ámbito laboral, lamentablemente no suelen explotar todo el potencial que pueden ofrecer, incurriendo con frecuencia en algunas limitaciones (Teichler, 2003: 17-18):

- Algunas encuestas a gran escala se basan en cuestionarios muy cortos y, por tanto, proporcionan una información limitada.
- Muchos cuestionarios de encuestas están dirigidos a graduados procedentes de una única universidad o a graduados de un único ámbito de estudio y procedentes de unas cuantas universidades.
- Muchas encuestas se realizan un año después de acabar la carrera o incluso antes.
- Muchas encuestas son superficiales en el establecimiento de vínculos entre la educación superior y el mundo laboral.

---

<sup>212</sup> Las estadísticas oficiales muestran información relevante sobre la supuesta rentabilidad de los estudios universitarios, dado que éstos aseguran sueldos más elevados y reducen significativamente el riesgo de desempleo. Sin embargo aquéllas no aportan pruebas sobre el modo en que los recursos y las condiciones de cada universidad, o las opciones de los estudiantes, afectan a las trayectorias laborales (Ver datos del INE sobre Encuesta de Población Activa).

### 3.4.1.1. El proyecto CHEERS

Desde la perspectiva de superar las limitaciones antes citadas, a finales de 1998 y principios de 1999 se reúnen investigadores de 12 países europeos, nueve países de la Unión Europea (Austria, Finlandia, Francia, Alemania, Italia, Países Bajos, España, Suecia, Reino Unido), un país de la EFTA (Noruega), uno de los Países de Europa Central y del Este en transición (República Checa) y un país económicamente desarrollado no europeo (Japón), para llevar a cabo la primera encuesta representativa, con comparativas internacionales.

Se encuestó a más de 36.000 graduados universitarios procedentes de los doce países enumerados, cuatro años después de titularse, mediante un cuestionario escrito, lo cual proporcionó información representativa sobre la relación entre la educación superior y el empleo. En principio, el estudio se denominó oficialmente “*Higher Education and Graduate Employment in Europe*” (Educación Superior y Empleo de Graduados Universitarios en Europa), para más tarde recibir la denominación, por parte de los participantes, más conocida “proyecto CHEERS” (*Careers after Higher Education: a European Research Survey*).<sup>213</sup>

La financiación principal del proyecto provino de la Comisión Europea en el marco del Programa de Investigación Socioeconómica con Fines Propios (TSER).

El cuestionario abordaba temas como la búsqueda de trabajo y el periodo de transición entre la educación superior y el trabajo, así como la situación laboral durante los primeros años después de acabar la carrera. También examinaba las competencias de los graduados y su aplicación laboral, la medida en que los graduados consideran que su posición y tareas están relacionadas con la educación superior, así como las expectativas profesionales de los graduados y la medida en que éstas se han cumplido. Por último, se formulaban preguntas sobre la formación continua, la formación después de la titulación y la opinión de los graduados sobre las perspectivas profesionales a largo plazo. Se planteaban preguntas sobre la procedencia socio-biográfica de los graduados, sobre los recursos y las condiciones de estudio y sobre las calificaciones obtenidas en la titulación para determinar

---

<sup>213</sup> La Trayectoria Profesional después de la Educación Superior: un Estudio de Investigación Europeo.

en qué medida estos factores podrían explicar las diferencias de empleo y trayectoria profesional de los graduados universitarios. El estudio también pretendía examinar las diferencias de trabajo según regiones y según el sexo de los graduados, así como la movilidad geográfica internacional de los encuestados.

Independientemente de la relevancia académica y política de sus resultados, el proyecto tenía como objetivo proporcionar una base conceptual, metodológica e instrumental para realizar encuestas regulares a gran escala a graduados universitarios europeos en el futuro.

El estudio proporcionó el mayor análisis comparativo realizado hasta el momento, por lo que respecta a la inserción laboral de graduados universitarios y los vínculos con la educación superior. Los resultados han revelado una marcada diversidad entre los diferentes países (Schomburg y Teichler, 2003). Por ejemplo, los graduados universitarios en países del norte y oeste de Europa, así como en Japón, disfrutaban de una transición relativamente suave del estudio al trabajo, y hacen buen uso de los conocimientos y aptitudes obtenidos durante la educación superior; contrastando con los graduados del sur de Europa, que tienen mayor dificultad en encontrar y mantener un empleo apropiado a su educación durante los primeros años después de graduarse. Las diferencias están en parte justificadas por diferentes maneras de enseñar y aprender que prevalecen en los diversos países. Si bien una fuerte base teórica de la educación superior parece ser importante y común a todos los países, en el norte y oeste de Europa se concede mayor atención a los aprendizajes, basados en actividades prácticas, orientados a la adquisición de experiencia laboral a lo largo de los estudios.

En la siguiente figura podemos apreciar algunas características laborales significativas (índice de desempleo e ingresos brutos mensuales) de los graduados universitarios distribuidos por países de origen. Los datos referidos a España nos sitúan con el índice más elevado de desempleo de los países estudiados (13%), muy alejados de la media (3,8%); respecto a los ingresos brutos mensuales, volvemos a registrar los ingresos medios más bajos (1.457 euros), sólo superados por la República Checa (1.082 euros), en ambos casos a mucha distancia de la media total (1.968 euros).

	Egresados/as participantes (porcentajes)			Índice de desempleo (porcentajes)			Ingresos brutos mensuales		
	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total
Austria	86.6	94.7	90.8	5.6	2.6	4.0	1,928	2,391	2,178
R. Checa	76.2	94.1	83.7	2.6	1.2	1.9	957	1,218	1,082
Finlandia	91.5	97.0	93.7	1.5	1.7	1.5	1,926	2,347	2,100
Francia	78.5	81.0	79.7	11.8	5.0	8.6	1,638	2,002	1,811
Alemania	83.6	93.2	89.0	3.6	2.3	2.8	2,240	2,879	2,608
Italia	80.8	86.6	83.6	8.6	2,7	5.7	1,596	1,795	1,696
Japón	86.9	93.7	90.5	4.5	3.7	4.0	1,540	1,935	1,757
P. Bajos	92.1	97.6	94.5	2.1	1.4	1.8	1,884	2,416	2,126
Noruega	86.1	93.3	89.0	0.9	0.8	0.9	1,991	2,459	2,184
España	80.7	87.2	83.5	15.6	9.8	13.0	1,337	1,597	1,457
Suecia	81.1	89.4	84.7	1.8	0.6	1.2	1,779	2,384	2,056
R. Unido	88.3	92.0	89.8	2.3	2.6	2.4	2,097	2,476	2,254
<b>Total</b>	<b>84.4</b>	<b>91.6</b>	<b>87.7</b>	<b>4.8</b>	<b>2.8</b>	<b>3.8</b>	<b>1,766</b>	<b>2,189</b>	<b>1,968</b>

Figura 22. Características laborales de los graduados por países (CHEERS, 1999). Fuente: Mora, 2004.

Actualmente se han publicado más de un centenar de documentos científicos en los que aparecen referencias al proyecto CHEERS<sup>214</sup>, entre los que destaca el libro que recoge los resultados detallados del estudio comparativo de Schomburg y Teichler (2003), y el análisis que desde la perspectiva de los egresados españoles realizan como coordinadores Jiménez Aguilera, Sánchez Campillo y Montero (2003).

### 3.4.1.2. El proyecto REFLEX

Recientemente se ha presentado ante la comunidad universitaria el proyecto REFLEX<sup>215</sup>, heredero del proyecto CHEERS, que tiene como objetivos:

1. Obtener resultados en el área de la educación superior y del empleo de graduados universitarios en Europa.
2. Analizar el rol que desempeñan diversas aptitudes específicas y genéricas en las diferentes fases del trabajo y de la carrera profesional de los graduados universitarios.
3. Proporcionar un análisis empírico sobre la idoneidad de las políticas seguidas en la educación superior en Europa.

<sup>214</sup> Para obtener más información sobre el proyecto de puede consultar la siguiente página web: <http://www.uni-kassel.de/wzl/cheers.htm>.

<sup>215</sup> En nuestro país se presentó en el transcurso de la Jornada Internacional “La transición al trabajo de los jóvenes graduados europeos”, celebrada el pasado 13 de mayo en la Universidad Politécnica de Valencia. El acrónimo REFLEX procede de *Research* y *Flexibility* (*Research on laboral and professional flexibility*).

4. Proporcionar indicadores que sirvan como referencias internacionales.
5. Fortalecer la cooperación y la infraestructura para la investigación comparativa internacional y multidisciplinar en el área de la educación superior y del empleo de graduados universitarios.
6. Desarrollar criterios para los instrumentos de investigación que puedan ser utilizados en el futuro.

El proyecto REFLEX pretende, a partir del proyecto CHEERS, utilizar, refinar y ampliar la información, ideas e instrumentos desarrollados anteriormente, añadiendo donde sea posible instrumentos nuevos y adaptando los ya existentes a los objetivos más amplios del proyecto; así como utilizar los datos de CHEERS directamente como parte integral del sistema informativo a construir para el nuevo proyecto.

El proyecto se centrará en tres cuestiones generales e interrelacionadas: ¿qué competencias requieren los graduados universitarios para funcionar adecuadamente en la Sociedad del Conocimiento<sup>216</sup>? ¿qué papel tienen los centros de educación superior para ayudar a los graduados universitarios a desarrollar estas competencias? ¿qué tensiones surgen a medida que graduados universitarios, centros de educación superior, empresarios y otras figuras importantes se esfuerzan en alcanzar sus propios objetivos, y cómo se pueden resolver estas tensiones?

Para abordar las cuestiones señaladas, será necesaria una gran cantidad de información. Primero está previsto un estudio por país que facilitará la información relativa a la estructura de la educación superior y a su posición respecto a los países involucrados. Además se considera esencial disponer de información exacta y actualizada relacionada con las percepciones políticas y los objetivos de figuras relevantes en el mundo de la educación superior y en el mundo del empleo de graduados universitarios en Europa; por

---

<sup>216</sup> “A medida que Europa y el resto del mundo avanzan hacia una Sociedad del Conocimiento, un sistema de educación superior efectivo es cada vez más importante, tanto para la economía como para la sociedad. Sin embargo, la ambigüedad existente con respecto al significado de Sociedad del Conocimiento es evidente por medio de las tensiones creadas a raíz de lo exigido a los graduados universitarios, de los que se espera adopten posiciones estratégicas en la Sociedad del Conocimiento. De ellos se espera que posean los avanzados y especializados conocimientos y aptitudes requeridos de los profesionales de alto nivel, aunque a menudo se espera que también sean muy flexibles y adaptables, capaces y dispuestos a enfrentarse a retos no relacionados con el campo específico en el que han sido entrenados. La Sociedad del Conocimiento parece necesitar un nuevo tipo de empleado: *el profesional flexible*”. (Van der Velden *et al.* 2004)



ello en el primer año del proyecto, se hará mayor énfasis en un “*Estudio cualitativo sobre las competencias de los graduados universitarios en la Sociedad del Conocimiento*”. Se espera que el estudio cualitativo proporcione importantes ideas y sirva para preparar otros instrumentos que permitan la obtención de nueva información cuantitativa a utilizar en el proyecto.

La nueva información cuantitativa deberá reflejar las experiencias educativas obtenidas por los estudiantes durante sus estudios superiores, la naturaleza de la transición inicial de la universidad al trabajo, las estrategias utilizadas por los graduados universitarios para realzar el desarrollo profesional, y la manera en la que las profesiones se desarrollan a medio plazo. Para ello, el instrumento fundamental del proyecto será una *encuesta a los graduados universitarios* 4 años después de la graduación. La información obtenida podrá compararse con la del estudio CHEERS, permitiendo analizar las diferencias que se hayan podido producir relacionadas con la Sociedad del Conocimiento.

Toda la información configurará una *base de conocimientos científicos*, que al menos deberá incluir:

1. Un informe general dirigido a un amplio público de científicos, administradores y otros participantes.
2. Un informe con los resultados del estudio de los países.
3. Un informe con los resultados de un “*Estudio cualitativo sobre las competencias de los graduados universitarios en la Sociedad del Conocimiento*”.
4. Una serie de documentos de trabajo científico basados en la información obtenida a partir del proyecto.
5. Una página web del proyecto multiuso.
6. Una base de datos documentada con los resultados de encuestas realizadas a graduados universitarios unos 4 años después de su graduación.
7. La metodología documentada y la infraestructura de investigación utilizadas en la reunión de datos, disponibles para el uso de otros investigadores que deseen ampliar o reproducir el estudio en otros países o en otro momento.
8. Puntos de referencia en indicadores claves.

9. Instrucciones sobre los principales hallazgos y las implicaciones políticas del estudio para grupos políticos claves.

### **3.4.2. Experiencias nacionales**

En los últimos años se vienen realizando, por parte de diferentes universidades españolas, estudios sobre la inserción laboral de sus titulados. La importancia de los estudios se acrecienta por el problema del desempleo que sufre nuestro país en las últimas décadas. Recogemos algunas iniciativas y experiencias que por sus características y significación nos parecen dignas de mención.

#### **3.4.2.1. Programa de Calidad Institucional de la Universidad de León (ULE)**

La ULE ofrece perspectivas para aproximarse al análisis de la transición desde la Universidad al trabajo de los licenciados. El programa está basado en un trabajo marco de Planes de Calidad ya establecido en algunas universidades<sup>217</sup>. En esta universidad son conscientes de que lo que les ocurre a los licenciados después de graduarse tiene relación con su experiencia universitaria anterior, a lo largo de la carrera; ello requiere un proceso de valoración interna de los estudios cursados. Obviamente, en este proceso el análisis de los resultados es un componente relevante. Desde 1999, la ULE ha encuestado a sus licenciados sistemáticamente. Estas encuestas están dirigidas a determinar las opiniones de los licenciados sobre su situación laboral, los estudios realizados y las competencias desarrolladas en la Universidad.

La universidad de León está situada en una comunidad autónoma de nivel económico medio. La Figura 23 muestra la situación laboral, en el año 2001, de los licenciados de la ULE en los años 1998 y 2000. Más de la mitad de los licenciados en el año 2000 están trabajando un año después de sus licenciaturas (53,7%), el 17,4% estaba todavía desempleado y el 28,9% no están trabajando. La situación mejoró para los licenciados en 1998, según demuestran los resultados: 70,5% de los licenciados de la ULE estaban empleados, de éstos el 25,4% obtuvieron un contrato fijo, el 38,9% contrato temporal y el

---

<sup>217</sup> Se pueden consultar en <http://www.unileon.es/rec/calidad/>

2,6% trabajaban sin contrato. Había un 3,9% de autónomos. El porcentaje de graduados que no habían trabajado nunca cayó al 15%, mientras que el porcentaje de desempleados permaneció en el 14,6%.

	Trabajando	Desempleados	No trabajan	Sector Público	Sector Privado
1998 (3 años después)	70.5	14.6	15.0	33.1	67.0
2000 (1 año después)	53.7	17.4	28.9	28.6	71.4

**Figura 23. Situación del mercado laboral en la ULE. (Fuente: Vidal, 2001 y 2003)**

Por otro lado, observamos que el 71,4% de los licenciados en el año 2000 trabajaban en el sector privado. También cabe destacar que del total de graduados empleados, un 76,4% trabajaba en Castilla y León, un 20,9% de licenciados trabajaba en el resto de España y un 2,7% lo hacía en el extranjero.

La Figura 24 muestra varias formas de acceder al mercado laboral por parte de los licenciados. Un alto porcentaje de graduados (35,9%) utilizaron contactos personales (familia, parientes, amigos...) para encontrar trabajo. Las Oposiciones las utilizaron un 14% de licenciados. Otros licenciados de la ULE (12,1%) utilizaron anuncios en los periódicos. Otro método bastante popular es el uso de los servicios ofrecidos por la Universidad (5,8%). Un 5,6% utilizaron contactos establecidos durante la realización de los estudios; un 5,6% usaron agencias privadas de colocación y un 3,4% utilizaron agencias públicas. Una proporción relativamente baja (2,6%) intentaron fundar su propio negocio como forma de empleo, justo un año después de licenciarse.

Contactos personales (familia, parientes, amigos...)	35.9
Examen por oposición pública	14.0
Anuncios en periódicos	12.1
Servicios ofrecidos por la Universidad	5.8
Otros	5.7
Contactos de trabajo establecidos durante los estudios	5.6
Agencia privada de colocación	5.4
Agencia Pública de colocación	3.4
Enviando Currículum Vitae	3.1
Internet	2.7
Autoempleo/ Poniendo su propio negocio	2.6
Colegios Profesionales	2.5
Becas	1.1

**Figura 24. Formas de acceso al mercado laboral (porcentajes). (Fuente: Vidal, 2003)**

La ULE solicita a los licenciados evaluar el criterio de selección de sus “empleadores” justo un año después de su licenciatura. La Figura 25 contiene las respuestas según estos criterios. Usando la escala del 1 (poco importante) al 5 (muy importante), los licenciados tienen que evaluar cada criterio. En general, “personalidad, actitudes y competencias socio-comunicativas” y “conocimientos teóricos” recibieron la puntuación más alta. Mientras que el criterio “asistencia académica/consejos ofrecidos desde la institución a los licenciados” recibieron la puntuación más baja.

Personalidad, actitudes y competencias socio-comunicativas	3.4
Conocimientos teóricos	2.9
Conocimientos generales	2.8
Conocimientos informáticos y nuevas tecnologías	2.6
Trabajo en equipo	2.4
Provisión de lugares de trabajo	2.1
Dirección y planificación	2.1
Habilidad para lenguas extranjeras	2.0
Asistencia académica/consejos ofrecidos desde la institución a los licenciados	1.6

**Figura 25. Importancia de los requisitos de los empleadores. ULE (escala de 1 a 5). (Fuente: Vidal, 2001 y 2003)**

### **3.4.2.2. Seminario de Métodos de Análisis de la Inserción Laboral de los universitarios (León, 2003)**

Durante los días 9, 10 y 11 de junio de 2003, se celebró en la Universidad de León el seminario “Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios”, organizado por el Consejo de Coordinación Universitaria.

El interés del Seminario se relaciona con el aumento extraordinario, en los últimos años, del número de estudiantes en la universidades españolas, lo que ha supuesto un importante incremento del porcentaje de titulados universitarios sobre el total de la población. Ello ha provocado un aumento de la competitividad por acceder a puestos de trabajo, dando lugar a que las universidades se planteen la necesidad de realizar estudios sobre la situación real que afrontan sus egresados cuando acceden al mercado laboral; en relación a las dificultades en la búsqueda de empleo, a la satisfacción con la formación recibida y la adecuación de la misma a las necesidades del mercado de trabajo actual.

En palabras del Secretario General del Consejo de Coordinación Universitaria, José T. Raga, “en un momento en el que se están poniendo en marcha procesos de adaptación de las titulaciones al nuevo espacio europeo, no cabe duda de que la inserción laboral de los titulados es un elemento importante en el análisis de las enseñanzas. De hecho, el Catálogo de Indicadores del Consejo de Coordinación Universitaria<sup>218</sup> propone un indicador (resultado 7) que se define como el porcentaje de graduados de cada titulación que 3 años después de acabar los estudios están empleados en un trabajo que consideren razonablemente satisfactorio” (Vidal García, 2003: 5). Este contexto propició la organización del seminario con el claro objetivo general de analizar los métodos y estrategias más adecuados para el estudio de la inserción laboral de los graduados universitarios. El objetivo general se concretó en los objetivos específicos siguientes:

1. Compartir la información acerca de la metodología seguida en diferentes países y universidades, con el fin de conocer las estrategias de más éxito y los principales problemas encontrados.

---

<sup>218</sup> Ver [www.mec.es/consejou/webconsejo](http://www.mec.es/consejou/webconsejo)

2. Establecer recomendaciones que puedan ser utilizadas por las universidades para introducir mejoras en sus desarrollos metodológicos.
3. Definir las necesidades de información sobre la inserción laboral que tienen los responsables de las universidades y su uso en la toma de decisiones.
4. Establecer recomendaciones sobre el procedimiento y herramientas para la elaboración del indicador *Resultados 7*.

Los principales destinatarios del seminario fueron: gestores universitarios, personal docente e investigador en los distintos ámbitos relacionados con las universidades y el empleo, responsables de las unidades de evaluación de las distintas universidades incorporadas al II Plan de la Calidad de las Universidades<sup>219</sup> y responsables de la política educativa regional y nacional. El conjunto de ponencias y conclusiones presentadas en el seminario, configuran una publicación de gran interés (Vidal García, 2003).

Como resultado del seminario, se consideró necesario aumentar el conocimiento mutuo entre instituciones sobre las iniciativas realizadas en el ámbito de la inserción laboral de los universitarios. Para ello se ha elaborado una web<sup>220</sup>, en la que básicamente se incluyen enlaces directos a observatorios de empleo y a estudios de inserción laboral universitarios disponibles en Internet.

---

<sup>219</sup> “El II Plan de la Calidad de las Universidades establecido por Real Decreto 408/2001 el 20 de abril 2001 tiene una vigencia de seis años. Su voluntad explícita de fomentar la implantación de sistemas de calidad en la institución universitaria que aseguren la mejora continua, sigue la línea iniciada por el anterior Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, y pone su énfasis en la transparencia y la información al ciudadano y, en consonancia con los países europeos, abre una vía hacia la acreditación de las titulaciones.

Previamente, el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (1995-2000), jugó el papel promotor de impulsar el desarrollo de la evaluación institucional de la calidad en las Universidades. Elaboró una metodología común para el desarrollo de los procesos de evaluación, de las titulaciones, de los departamentos y de los servicios, basado en tres pilares; autoevaluación, evaluación externa por pares y publicación de los resultados y facilitó los instrumentos necesarios para la recogida de datos y las guías que dan soporte a los comités de evaluación.

Dos actividades precedieron su implantación; el Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario, 1992-94 cuyo objetivo fue poner a prueba una metodología de evaluación institucional inspirada en las experiencias internacionales y, en segundo lugar, el Proyecto Piloto Europeo de 1994-95, que reunió en una misma orientación metodológica la evaluación de la enseñanza superior de 17 países participantes.” ([http://calidad.umh.es/es/II\\_PCU.htm](http://calidad.umh.es/es/II_PCU.htm))

<sup>220</sup> <http://www.evari.net/insercionlaboral/>

### **3.4.2.3. “XII Jornadas de Economía de la Educación” (Universidad Carlos III de Madrid, 2003)**

Desde el año 1992, fecha de su fundación, la Asociación de Economía de la Educación (AEDE), celebra reuniones anuales en diferentes universidades. Las Jornadas constituyen un lugar de encuentro para debatir y reflexionar sobre el contenido de los trabajos presentados.

Los días 18 y 19 de septiembre de 2003, se celebraron las XII Jornadas de la AEDE en el Campus de Getafe de la Universidad Carlos III de Madrid.

Los trabajos presentados<sup>221</sup> se distribuyeron en torno a siete bloques temáticos: eficiencia en la educación universitaria, eficiencia y gestión universitaria, educación y desarrollo, educación y mercado de trabajo, eficiencia en educación no universitaria y financiación universitaria. Como en ediciones anteriores, destaca el bloque de comunicaciones centrado en el estudio del mercado laboral; acaparando la atención de los investigadores dos temas en especial: el análisis de las transiciones de los jóvenes de diversa cualificación desde el sistema educativo al mercado de trabajo, por un lado, y los problemas de desajuste educativo y su repercusión en salarios y empleo, por otro.

Destacaremos dos comunicaciones, dentro del apartado mencionado. En primer lugar la comunicación “Los procesos de transición al mercado de trabajo de los titulados superiores” (Frutos, Solano y Titos, 2003), en la que a partir de los datos del Módulo de Transición de la Educación al Mercado Laboral del INE, (2º trimestre de 2000) se plantean el objetivo de analizar las variables asociadas a las distintas trayectorias de transición al trabajo de postitulados superiores en la década de los 90 (sexo, tiempo de búsqueda y características del primer empleo significativo, así como niveles educativos de padres y madres), teniendo en cuenta la dimensión temporal, es decir, el tiempo transcurrido desde la finalización de los estudios. Los autores concluyen:

---

<sup>221</sup> Ver San Segundo y Zorrilla (2003).

“Desde el punto de vista sociológico, parece que no hay una teoría explicativa que abarque la totalidad de matices de la realidad sociolaboral en relación con la educación, y en cualquier caso se hace necesario integrar la perspectiva de género en los desarrollos teóricos contemporáneos.”<sup>222</sup> (p. 302)

Desde el punto de vista social, observamos la utilidad de estar en posesión de un título de educación superior para poder soportar las incertidumbres inherentes al mercado de trabajo, especialmente en un momento en el cual los nuevos aires postfordistas provocan efectos no deseados en la fuerza del trabajo<sup>223</sup>. En este contexto, la formación, entendida como nivel educativo alcanzado, sigue constituyendo un punto relevante para acceder a las posiciones sociales de mayor prestigio, contribuyendo, por tanto, a la estructuración social.<sup>224</sup>

En este sentido, la afirmación del eclipse de las clases sociales, de la que tanto se ha hablado en los últimos años, debería ser matizada. La evolución de la impronta fordista-keynesiana, con sus regulaciones políticas y de mercado, es cierto que había conducido a condiciones de menor estructuración de las clases en el sentido propio del término; sin embargo, en la actualidad, el nuevo escenario significa que los individuos están más expuestos a la incertidumbre del mercado, y adquiere relevancia la familia de origen en cuanto a las estrategias.” (Frutos, Solano y Titos, 2003:302)

La segunda comunicación “Rendimiento e inserción profesional de las titulaciones universitarias de Humanidades y Ciencias Sociales. Propuestas de análisis a partir de un estudio en la UCM” (De la Fuente, 2003), en la que presenta los datos de una investigación como base para el desarrollo de modelos de análisis sobre el acceso al empleo de los titulados universitarios en las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales. Considera dos modelos de inserción, uno de acceso a la profesión que está vinculado a la titulación y otro,

---

<sup>222</sup> Aunque hayan desaparecido las diferencias entre hombres y mujeres en el acceso a la educación en general, y especialmente en la educación superior, dicha realidad no se refleja en una igualdad en el acceso al mercado de trabajo (Solano, 2002). Ello induce a pensar que persisten un importante número de estereotipos relacionados con el género, que afectan a las oportunidades individuales de los jóvenes titulados.

<sup>223</sup> Especialmente inestabilidad, en clave de temporalidad y precariedad laboral.

<sup>224</sup> Los neomarxistas norteamericanos Bowles y Gintis (1983), autores de la “Teoría de la socialización”, destacan los aspectos vinculados al origen socioeconómico de los individuos, como factor fundamental en la educación y en el acceso al mercado laboral (tipo de empleo y salario). El sistema educativo, para ellos no sólo está al servicio del sistema productivo, sino que perpetúa las actuales diferencias sociales.



de acceso a trabajos cualificados, de responsabilidad y liderazgo. Los datos muestran el bajo nivel de inserción y el elevado nivel de subempleo cualquiera que sea el modelo que consideremos. El desajuste evidente entre la oferta y la demanda, no elimina la necesidad de preguntarnos por las razones y efectos de la sobreeducación. Con la información actual, el subempleo parece más un recurso de emergencia de los titulados que una estrategia de los empleadores para formar, durante un corto periodo de tiempo, a los trabajadores y ascender posteriormente a algunos de ellos. Tres años después de terminar los estudios, el sexo y el origen social no parecen ser un factor decisivo en el tipo de empleo de estos titulados, aunque la probable lenta inserción de estas titulaciones obliga a ser prudentes a la hora de sacar conclusiones.

#### **3.4.2.4. El Servicio Integrado de Empleo de la UPV**

El Servicio Integrado de Empleo<sup>225</sup> (SIE) de la Universidad Politécnica de Valencia, dependiente del Vicerrectorado de Empleo, es el órgano impulsor y gestor de cuantas iniciativas se adoptan en materia de empleo y tiene como objetivo contribuir a la mejor inserción laboral de los titulados de dicha Universidad. En el SIE se integran la Unidad de Prácticas en Empresas, el Centro de Orientación e Información para el Empleo, la Unidad de Empleo Directo y la Unidad de Prospección.

La Universidad Politécnica de Valencia, preocupada por el empleo de sus titulados, mantiene desde hace unos años el compromiso de asegurar el primer empleo de los mismos. Con este objetivo los órganos de gobierno de la Universidad han ido tomando múltiples iniciativas para la prestación a los alumnos de los servicios que contribuyan a su mejor y más rápida inserción laboral. La creación en marzo de 2000 del Vicerrectorado de Empleo, es una clara muestra de la importancia que la UPV concede al empleo de sus titulados. Posteriormente, para dar un nuevo impulso a todas las iniciativas relacionadas con el empleo de los alumnos, que venían realizándose desde 1982, el Vicerrectorado de Empleo creó en octubre de 2000 el Servicio Integrado de Empleo.

Destacamos un resumen de las actividades que el SIE desarrolla:

---

<sup>225</sup> Ver [www.sie.upv.es](http://www.sie.upv.es)

- Fomenta y gestiona la realización de Prácticas y Proyectos Fin de Carrera en Empresas e Instituciones, a través de la Unidad de Prácticas en Empresas (UPE).
- Proporciona a los estudiantes formación para el empleo y orientación profesional, por medio del Centro de Orientación e Información para el Empleo (COIE).
- Desarrolla políticas activas de intermediación laboral, gestionando las ofertas y demandas de empleo relacionadas con los titulados de la Universidad, a través de la Unidad de Empleo Directo (UDE).
- Realiza el seguimiento de la inserción en el mercado laboral de los titulados por medio de la Unidad de Prospección (UPRO).
- Gestiona la Convocatoria de los Premios UPV-BANCAJA para Proyectos Fin de Carrera realizados en Empresas e Instituciones mediante Programas de Cooperación Educativa.
- Gestiona la realización de un Foro de Empleo, concebido como feria de empleo que posibilita el encuentro directo entre empresas y alumnos.
- Participa y organiza Jornadas, Congresos y Ferias de empleo.

Mediante el SIE se pretende prestar un servicio integral, útil para el alumno y útil para las empresas, con el fin de facilitar al alumnado el tránsito de la Universidad al mundo laboral y contribuir a que las empresas encuentren los profesionales que necesitan.

#### **3.4.2.5. Jornada Internacional “La transición al trabajo de los jóvenes graduados europeos” (Valencia, 2004)**

El pasado 13 de mayo de 2004, tuvo lugar en la Universidad Politécnica de Valencia (UPV) la Jornada Internacional “La transición al trabajo de los jóvenes graduados europeos”, promovida por el Vicerrectorado de Empleo de la UPV y organizada por el Servicio Integrado de Empleo y el Centro de Estudios en Gestión de la Educación Superior.

Los organizadores, conscientes de que la empleabilidad de los titulados universitarios constituye una preocupación creciente entre quienes tienen la responsabilidad de apoyar la

inserción laboral de los mismos – preocupación que ha impulsado en los últimos tiempos a las universidades a la realización de estudios sobre la trayectoria profesional de los graduados universitarios, con la finalidad de conocer no sólo su inserción laboral, sino también la correspondencia entre las competencias adquiridas durante los estudios y las requeridas en el puesto de trabajo, ello con el objetivo de adecuar mejor el contenido de las enseñanzas impartidas a las demandas del entorno social – se plantearon contribuir al intercambio de experiencias y opiniones, mediante la celebración de una Jornada Internacional, en la que participasen algunos de los investigadores europeos más cualificados, presentando resultados y conclusiones de los estudios realizados en diversos países del espacio europeo.

La Jornada se dirigió a integrantes y colaboradores de los órganos de gobierno de las universidades, a personal de administración y servicios de los servicios de gestión de empleo y calidad de las universidades, a personal de los gobiernos regionales con competencias en materia de universidades y a académicos interesados en el estudio de la educación superior.

La Jornada pretendía ser la continuación de la celebrada en la Universidad de León en junio de 2003. La presencia de expertos europeos<sup>226</sup>, permitió por un lado poner en común lo que en estos años se está haciendo, tanto en el marco de la Unión Europea como en España, sobre estudios de inserción laboral de los graduados universitarios, y por otro lado conocer la información de futuros proyectos de estudios de inserción de graduados universitarios, también tanto del ámbito europeo como español.

De los muchos aspectos puestos de manifiesto en la Jornada, destacaremos algunos. Las diferencias entre los diferentes sistemas universitarios hacen que, incluso en el espacio europeo, no digamos ya en relación con otros espacios mundiales, es prácticamente imposible establecer una comparación de la transición de los graduados de la educación superior al mundo del trabajo. Las diferencias existentes entre los sistemas son de todo tipo. Hay diferencias en las características de las universidades, titulaciones, culturas

---

<sup>226</sup> Destacó la presencia de los ponentes José Carlos Ayats, José-Ginés Mora, Adela García Aracil, Javier Vidal, Eduardo Caba, Rolf van der Velden, Harald Schonburg, Jean-Jacques Paul, John Brennan y Paul Kellerman.

empresariales, etc. En consecuencia sólo en algunos aspectos pueden establecerse datos comparativos.

El proyecto CHEERS, aún partiendo de una metodología común, puso de manifiesto diferencias importantes entre los graduados de los diferentes países participantes, en la edad de inserción, en la duración de los estudios, en la importancia de la experiencia laboral, etc. Al mismo tiempo que puso de manifiesto que son muchos los factores que influyen en la empleabilidad de los graduados de la educación superior, desde los entornos sociodemográficos a la institución universitaria en la que se estudia y la cultura propia de los diferentes sectores empresariales. Pero en cualquier caso lo que es evidente es que a mayor educación, y más orientada a las necesidades del mundo laboral, más baja es la tasa de desempleo.

En las intervenciones de expertos de diferentes países, se pusieron de manifiesto algunas iniciativas para establecer elementos de comparación en el ámbito de cada país, como puede ser la creación de una base de datos común, que permita a cada universidad contrastar su situación con la del conjunto.

Los diferentes estudios realizados, en los últimos años, sobre la trayectoria profesional de los graduados universitarios por parte de las propias universidades, por instituciones de diferentes ámbitos o por expertos, acostumbran a utilizar diferentes metodologías, por lo que resulta difícil establecer comparaciones entre ellos. En general la mayoría de los estudios solicitan la opinión de los graduados y pocos se basan en la opinión de los empleadores, siendo interesante y necesaria la opinión de éstos.

Sobre los aspectos metodológicos, se resaltó la conveniencia de tener en cuenta:

- No proponerse más de un objetivo en el estudio a desarrollar.
- Que con una encuesta no puede saberse de todo.
- Que hay que definir bien la unidad de análisis y adecuarla a los niveles de decisión para los que se va a utilizar.
- Una vez realizado el trabajo se deben buscar los mecanismos más adecuados para su difusión.

En relación con los estudios sobre la transición de los graduados de la educación superior al mercado laboral, hasta ahora se ha profundizado más en los procesos y en los contenidos de la enseñanza y menos en las competencias de tipo general requeridas por las empresas. Será necesario avanzar en la investigación de las competencias, qué competencias tienen los graduados y qué competencias se requieren desde el sistema productivo. En esta línea se orienta el nuevo proyecto europeo REFLEX.

El Consejo de Coordinación Universitaria, a partir del seminario de León, se planteó financiar estudios que sean comparables, a partir de intentos serios en la homogeneización de los mismos. Se está trabajando, desde el Consejo, en un proyecto piloto de estudio de inserción de los graduados universitarios, en colaboración con otros organismos oficiales y entidades privadas. Los objetivos del proyecto piloto serían aportar datos a nivel nacional y ser referencia para todas las universidades. De esta forma las universidades podrían trabajar a nivel de titulación, pero con la misma metodología. El proyecto piloto debería dar paso a la participación de las universidades, pero hay algunas cuestiones pendientes como la propiedad de los datos, muestras, etc. El horizonte temporal del proyecto situaría la realización del trabajo de campo a finales de 2004 o principios de 2005. En una segunda fase cada universidad previsiblemente debería financiarse la parte correspondiente de su estudio.

#### **3.4.2.6. El Centro Andaluz de Prospección (CANP)**

El caso de Andalucía es interesante, ya que existe un mandato desde el Parlamento autónomo que marca la diferencia. El Parlamento aprueba una resolución pidiendo un estudio sobre la situación de los recién licenciados de las universidades andaluzas. Esta resolución implica la necesidad de realizar encuestas usando datos del censo para obtener direcciones y teléfonos recientes de los licenciados. Ello propicia que los datos utilizados para la localización de los encuestados (direcciones) estén actualizados y se produzcan menos pérdidas estadísticas. El proyecto se está realizando en la actualidad y los resultados estarán pronto disponibles para ser analizados.

### **3.4.2.7. “Encuesta de Inserción Laboral” (ANECA)**

A finales del primer semestre de 2004, pudimos acceder a los informes sobre la Encuesta de Inserción Laboral, publicados por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). La comunicación de la iniciativa se conocía desde principios del curso 2003-2004.

La ANECA en su afán por apoyar a las universidades en su preparación para lograr una mayor competitividad y calidad, ofreció a las titulaciones su colaboración para llevar a cabo una encuesta sobre la inserción laboral de los titulados universitarios.

La encuesta se inscribe dentro de un proyecto más amplio que pretende conocer el estado actual de la relación entre la Educación Superior y el mundo laboral desde el punto de vista de los actuales alumnos, de los egresados y de los empleadores. Ello ha supuesto la realización de un cuestionario diferente para cada colectivo (estudiantes, titulados y empresas), lo que permitirá contrastar las percepciones de los tres grupos.

Con este ambicioso proyecto la ANECA pretende responder al interés mostrado por las universidades en hacer un seguimiento de la inserción laboral de sus titulados en un momento de cambio de las relaciones entre la Educación Superior y el empleo, caracterizado fundamentalmente por el desajuste entre cualificación y ocupación de los universitarios, la masificación de la enseñanza universitaria en Europa y el proceso de convergencia europea.

Los ámbitos y objetivos de cada tipo de encuesta difieren. La encuesta a estudiantes pretende conocer sus motivos para cursar los estudios que realizan, su opinión sobre el aprendizaje en la universidad, sus expectativas sobre el mercado laboral y su satisfacción y valoración global de la experiencia. La encuesta a empresas pretende conocer su opinión sobre la preparación de los titulados universitarios que han contratado en el pasado reciente y los aspectos a mejorar para aproximar la enseñanza universitaria a las necesidades del mercado laboral.

El objetivo general de la encuesta a egresados, encuesta de inserción laboral propiamente, consiste en analizar el historial laboral y formativo de los titulados universitarios con posterioridad a la finalización de sus estudios. Si bien encontramos unos objetivos más específicos, perseguidos por la ANECA con esta encuesta:

- Proporcionar a la sociedad información sobre el estado actual de las relaciones entre la universidad y el mercado laboral.
- Facilitar a las universidades un instrumento común, adecuado y validado, que permita la coordinación y el contraste de información.
- Ayudar a las universidades a poner en marcha procesos de seguimiento de la inserción laboral de sus egresados.
- Contribuir a que las instituciones universitarias logren hacerse más competitivas y de mayor calidad.

La encuesta se dirigía a egresados que hubieran concluido sus estudios en el año 2000. Se pretendía encuestar a 19.000 titulados de un total de 182 titulaciones.

En relación a la recogida y tratamiento de los datos: se realizaron entrevistas telefónicas asistidas por ordenador (CATI), se introdujo la información a través de Internet con un software específico. Todas las universidades participantes contaron con la misma aplicación informática del cuestionario, así como con el apoyo financiero de la ANECA. Cada universidad se responsabilizó de encuestar a sus egresados, mientras que el tratamiento de los datos lo realizó la ANECA.

El cuestionario seguía una secuencia cronológica de acontecimientos laborales, formativos y de búsqueda de empleo. Se basaba en las preguntas del cuestionario CHEERS<sup>227</sup>, y en definiciones estándar de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y de la Encuesta de la Población Activa (EPA), quedando estructurado en siete bloques de preguntas:

Bloque A:

- Forma de acceso a la universidad
- Duración de los estudios y nota media obtenida

---

<sup>227</sup> Desde la ANECA se considera el proyecto CHEERS como antecedente de la Encuesta de Inserción Laboral.

Bloque B:

- Situación educativa previa a los estudios de referencia
- Motivos para elegir estos estudios

Bloque C:

- Situación laboral anterior o simultánea a los estudios de referencia

Bloque D:

- Actividades formativas posteriores a la finalización de los estudios
- Actividades laborales posteriores a la finalización de los estudios

Bloque E:

- Situación laboral y formativa en el momento de realización de la encuesta

Bloque F:

- Valoración de los estudios realizados

Bloque G:

- Datos socio-biográficos

La ANECA con toda la información recogida por parte de las universidades participantes (140 titulaciones de 29 universidades) ha elaborado un Informe<sup>228</sup> de carácter transversal, que sin ser representativo del conjunto de egresados de las universidades españolas en una enseñanza concreta, ni de la totalidad de egresados de una universidad en el conjunto de sus titulaciones, constituye un instrumento común para todas las universidades para facilitar el seguimiento de sus egresados una vez éstos hayan finalizado sus estudios.

Las otras dos encuestas, dirigidas al actual alumnado y a los empleadores, también se han hecho públicas mediante respectivos Informes. En el primero “Los universitarios españoles

---

<sup>228</sup> El Informe se puede consultar en la página web:

[http://www.aneca.es/comunic/docs/boletines/boletin15/Inserci%F3nLaboral\\_egresados\\_envio.pdf](http://www.aneca.es/comunic/docs/boletines/boletin15/Inserci%F3nLaboral_egresados_envio.pdf)



y el mercado laboral (avance de resultados)”,<sup>229</sup> destacamos algunos de los aspectos más relevantes del Informe, sin adentrarnos en demasiados detalles:

- Los universitarios proceden, en general, de ambientes familiares con un nivel educativo superior a la media.
- La motivación principal para ir a la Universidad fue la de mejorar sus perspectivas laborales.
- Dedicar una media de 41 horas semanales en periodo lectivo a su actividad académica y laboral.
- Elevado nivel de satisfacción con la enseñanza que reciben.
- La nota más frecuente de su expediente es el suficiente o aprobado.
- Expectativas razonablemente elevadas.
- Dos de cada tres universitarios tienen o han tenido algún tipo de experiencia laboral.
- Volverían a elegir la misma carrera.
- Volverían a optar por la Universidad.

El perfil del universitario entrevistado es una chica (55%) soltera (98%), de unos 23 años, que vive con sus padres (73%) y procede de un ambiente familiar con un nivel educativo medio o superior (43%). Matriculada en el tercer curso (55%) de una carrera de ciclo largo (66%) de Ciencias Sociales y Jurídicas o Humanidades (54%), de una universidad pública (89%) y con una nota media de aprobado. Estudia en la Universidad para mejorar sus perspectivas laborales y profesionales (71%) y ha elegido la carrera que más le gustaba (79%). Dedicar 41 horas semanales a estudiar, trabajar y realizar otra serie de actividades extracurriculares, pero, sobre todo, asistiendo a las clases (46%) o con actividades relacionadas con los estudios (34%). Trabaja o ha trabajado (67%), especialmente en vacaciones, dando clases particulares, etc. En general, bastante satisfecha con la enseñanza que recibe (3,5 sobre 5) y razonablemente esperanzada en que sus estudios universitarios la ayudarán a conseguir los objetivos que se había planteado antes de su realización (3,5). No se arrepiente de ir a la Universidad (85%), ni de estudiar la carrera elegida (71%).

---

<sup>229</sup> El Informe se puede consultar en la página web:  
[http://www.aneqa.es/comunic/docs/boletines/boletin15/insercionlaboral\\_estudiantes\\_envio.pdf](http://www.aneqa.es/comunic/docs/boletines/boletin15/insercionlaboral_estudiantes_envio.pdf)

En el segundo “Las empresas y la inserción laboral de los universitarios”<sup>230</sup>, los aspectos más relevantes son:

- Las formas más habituales de reclutar titulados universitarios son, por este orden, “el conocimiento personal”<sup>231</sup> (79,2 %), “las bolsas de trabajo de las universidades” (63,2 %) y “las recomendaciones de otros empleados, clientes proveedores, etc.” (55,7 %).
- Al valorar la importancia de determinados aspectos en el proceso de selección de un titulado universitario, se tiene en cuenta especialmente, “la carrera estudiada” (4,40), “la personalidad” (4,25), “el conocimiento de informática” (4,18), “el comportamiento durante la entrevista” (4,11), “el tener experiencia laboral” (4,11). (Escala : 1= Nada y 5= Mucho).
- La valoración media sobre la preparación de los jóvenes universitarios al acabar sus estudios es de 5,52 (Escala: 1= Muy mal preparados y 10= Muy bien preparados).
- Al valorar la preparación (competencias y conocimiento) de los titulados universitarios contratados en los últimos tres años, tienen en cuenta, por este orden, “la capacidad de aprendizaje” (4,31), “honestidad” (4,20), “motivación” (4,07), “conocimientos teóricos de su campo” (4,00), (Escala: 1= Nivel muy bajo y 5= Nivel muy alto).
- El tipo de contrato más frecuente para la incorporación de jóvenes titulados universitarios es el “temporal” (61%), seguido del “indefinido” (28,3%) y el contrato “por obra o servicio” (8,5%).
- En cuanto a los salarios de los titulados universitarios que comienzan a trabajar en las empresas, existen variaciones en los mismos por ocupaciones (65% de las empresas consultadas) y por titulaciones (en un 10% de las empresas): mientras que no reconocen diferencias salariales (un 30% de las empresas).

---

<sup>230</sup> “Entre los principales objetivos de la encuesta a las empresas está el de establecer cuáles son sus necesidades y en qué medida las enseñanzas que reciben los estudiantes universitarios se adecuan a las mismas. El estudio se orienta a conocer cuál es la opinión de las empresas sobre la preparación de los titulados universitarios contratados en un pasado reciente y qué aspectos se consideran mejorables, con la finalidad de aproximar la educación universitaria a las necesidades y demandas reales del mercado laboral”. (ANECA, 2004c: 5). El Informe se puede consultar en la página web: [http://www.aneca.es/docs\\_trabajo/docs/insercionlaboral\\_empresas\\_envio.pdf](http://www.aneca.es/docs_trabajo/docs/insercionlaboral_empresas_envio.pdf)

<sup>231</sup> Por “conocimiento personal” se pone el ejemplo de haber realizado prácticas con anterioridad en la empresa.

- La gran mayoría de las empresas consultadas (95%), consideran que las universidades deberían poner más énfasis en la realización de prácticas en empresas durante los últimos años de carrera.
- Muestran un grado de acuerdo bastante elevado con el hecho de que la empresa tenga una misión fundamental en la formación laboral de los titulados (4,01), y con la circunstancia de que, a la hora de trabajar en una empresa, es más importante el “saber estar” (honestidad, dinamismo, creatividad, flexibilidad), que los conocimientos adquiridos en la universidad (3,62). Además opinan que la mayor parte de los nuevos titulados tienen una concepción errónea o poco clara de lo que significa el mundo del trabajo (3,45), y que es más fácil cubrir un puesto que requiere un universitario que un puesto que precisa un graduado de formación profesional (3,41) (Escala: 1= muy en desacuerdo y 5= muy de acuerdo).
- Están bastante en desacuerdo con el hecho de que siempre sea mejor contratar a un titulado universitario aunque el puesto a cubrir no lo requiera (2,07) y que falten titulados universitarios en el mercado laboral español (2,29). Las empresas no ven que, en términos generales, la educación universitaria esté muy orientada al mercado laboral que ellas conocen (2,54) (Escala: 1= muy en desacuerdo y 5= muy de acuerdo).

Interesante resaltar la publicación, el pasado 14 de julio de 2004, del libro “Los españoles y la universidad. Primera encuesta nacional sobre la imagen pública del sistema universitario español”.<sup>232</sup>

---

<sup>232</sup> El libro recoge los resultados de la encuesta sobre percepción social del sistema universitario español. Dicha encuesta se ha llevado a cabo a través de 6.229 entrevistas entre la población española mayor de 16 años residente en las 17 Comunidades Autónomas. Según se desprende de dicha encuesta, el 90,5% de los españoles atribuye una gran importancia a la Universidad, dentro de los agentes e instituciones sociales. El 87% de los encuestados manifiesta haber tenido contacto con la misma, y de esta cifra, el 76% considera positiva su experiencia. Entre las cuestiones a resolver de cara a mejorar el sistema universitario, la encuesta refleja como mayor preocupación de los entrevistados la insuficiencia de recursos destinados a las universidades españolas, así como la insuficiente información que recibe la mayoría sobre los asuntos concernientes al ámbito universitario. Se puede consultar en: [http://www.aneca.es/docs\\_trabajo/docs/Imagenpublica\\_ampliada.pdf](http://www.aneca.es/docs_trabajo/docs/Imagenpublica_ampliada.pdf)

### 3.4.3. Experiencias en Catalunya

A finales de la década de los ochenta, la inquietud y el interés por conocer qué sucede con los graduados se pone de manifiesto con el comienzo de diferentes iniciativas. Trataremos de comentar algunas de ellas, así como ciertos aspectos de carácter general.

En los estudios de inserción, en el ámbito de las universidades catalanas, se pueden observar tres etapas diferenciadas (Rodríguez Espinar, 2003). Una primera etapa (*Planificación estratégica de titulaciones*) a finales de los ochenta, en la que se realizaron estudios de seguimiento que incluían diversas titulaciones universitarias, por iniciativa de la entonces *Direcció General d'Universitats del Departament d'Ensenyament*. Los estudios en diferentes universidades catalanas, sirvieron para planificar las nuevas titulaciones y asignar recursos a los centros universitarios para su implantación.

En una segunda etapa (*Impulso de iniciativas particulares*) durante los años noventa, se emprenden iniciativas tendentes a conocer las trayectorias y el estatus de inserción de los graduados. Contribuyeron factores como el desarrollo del crecimiento, el valor de la calidad, la necesidad de conocer el comportamiento laboral de las nuevas titulaciones y los procesos de evaluación subsiguientes; sin olvidar la progresiva implantación de centros de información y orientación, y observatorios de graduados, entre otras iniciativas.

El momento actual, tercera etapa (*Dimensión territorial*) de los estudios de inserción en Catalunya, se caracteriza por la búsqueda de un sistema que pueda dar respuesta a las necesidades de evaluación y planificación de los centros universitarios, a la vez que dé respuesta a un análisis territorial de la relación entre el sistema de educación superior y el mercado de trabajo cualificado en Catalunya. Esta etapa plantea una serie de retos:

- Asegurar la continuidad de los dispositivos de información.
- Articular las necesidades de los diferentes destinatarios de la información (administración, centros universitarios, unidades docentes) mediante dispositivos que integren los diferentes niveles.
- Prever instrumentos e indicadores válidos y fiables.
- Utilizar las informaciones como catalizadores de grupos de discusión.

En la Figura 26, que podemos observar a continuación, se recogen los estudios que sobre la inserción laboral de los egresados universitarios han sido realizados por las diferentes universidades catalanas. Se pueden apreciar las promociones afectadas en cada uno de los estudios, así como el año de seguimiento y el número de graduados entrevistados por cada universidad.

Centro	Estudios y promociones	Año de seguimiento	Nº graduados entrevistados
<b>UB</b>	E1: 1991-1992	(a los dos años de la graduación) 1994	1.066
	E2: 1992-1993	1995	1.048
	E3: 1993-1994	1996	1.948
	E4: 1994-1995	1997	1.934
	E5: 1995-1996	1999	1.463
<b>UAB</b>	E1: 1992-93	(a los cinco años de la graduación) 1998	1.004
	E2: 1993-94	1999	1.133
	E3: 1994-95	2000	804
<b>UPC</b>	E1: 1994-95	(a los dos años de la graduación) 1997	1843
	E2: 1996-97	1999	2.175
	(*)	-	-
<b>UPF</b>	E1: 1994-95 y 1995-96	(de uno a cinco años después) 1996	519
	E2: 1994-95 a 1996-97	1998	1.601
	E3: 1994-95 a 1998-99	1999	2.340
<b>UdG</b>	E1: 1996-97	(a los tres años de la graduación) 2000	1.487
<b>URL</b>	E1: 1991-92 y 1995-96	1998	1.316

**Figura 26. Estudios de inserción laboral de las universidades catalanas (Fuente: Rodríguez Espinar, 2003: 22)**

(\*) No se incluyen los datos de inserción de los estudios conducidos por la OOIL (Oficina de Orientación e Información Laboral de la UPC). Esta oficina ha realizado un total de cuatro estudios (desde la promoción 1995-96) de seguimiento de inserción. Los datos sólo se refieren a estudiantes y graduados que han estado inscritos en sus oficinas.

Podemos observar que durante la década de los años noventa los estudios de inserción han recogido datos de más de 21.000 graduados, de los cuales una parte importante acabaron sus estudios (diplomatura o licenciatura) en los primeros años de la década.

### **3.4.3.1. Observatorio de licenciados en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)**

El Observatorio de Licenciados en la UAB es una de las oficinas institucionales más antiguas en la realización sistemática de encuestas a los licenciados. Empezó a principios de los 90 y desde 1995 ha realizado encuestas periódicas. Algunos criterios básicos incluidos en estas encuestas (Masjuan *et al.* 2002):

- Los licenciados han sido encuestados cuatro años después de graduarse.
- El objetivo explícito es conocer la situación del empleo de los licenciados y preguntar por la demanda de competencias por parte del mercado laboral para mejorar la calidad de los programas académicos.
- Cada año se encuesta a todos los licenciados de un grupo determinado de titulaciones (de 10 a 15 por año).
- Las encuestas se realizan visitando a los licenciados, usando las direcciones que tiene la Universidad.

Que las direcciones después de cuatro años no sean las correctas es un problema. Estas direcciones son las facilitadas por los estudiantes durante el último año, y sólo se actualizan si los licenciados se apuntan a las asociaciones de antiguos alumnos. Por otro lado, la verdadera dirección se encuentra en el censo, al cual las leyes españolas no permiten el acceso. Sin embargo, existe un factor que reduce este problema: muchos licenciados permanecen en casa de sus padres cuatro años después de su graduación debido a las duras condiciones del mercado laboral (aunque existen otras explicaciones sociológicas). Este hecho permite que las encuestas sean fiables. Por ejemplo, la tasa de respuesta de la encuesta de la UAB en 1993 fue del 62%.

En la Figura 27 se presenta la trayectoria de la universidad al trabajo de los licenciados de la UAB. Para comprender mejor los resultados se debe tener en cuenta que la UAB es una universidad de una región con buen nivel económico. Los resultados indican que cuatro años después de licenciarse, el 83% de los licenciados están trabajando; de éstos, el 30% tiene contrato fijo; el 39% contrato temporal y el 6% trabaja sin contrato. Como complemento a estos datos, los resultados indican que el 8% son autónomos; el 6% estaban

desempleados y el 11% todavía no han trabajado o se habían incorporado al mercado laboral cuatro años después de licenciarse. Este último grupo representa a los licenciados que están completando un curso “Postgrado” o que se preparan para oposiciones a la Administración. Con relación a las carreras, los licenciados en Ciencias Naturales tienen una tasa de desempleo seis veces mayor que los graduados en Matemáticas.

Especialidad	Contrato Permanente	Contrato Temporal	Sin Contrato	Autónomos	Total Empleados	Desempleados	Inactivos
Empresariales	44.2	32.6	1.1	5.8	83.7	5.5	10.8
Matemáticas	27.7	47.9	1.1	3.2	79.9	2.5	17.6
Veterinaria	20.5	36.7	10.6	16.9	84.7	12.2	3.2
Filología	16.6	52.3	4.0	8.5	81.4	6.2	12.4
Ciencias Soc.	13.5	37.2	10.8	17.3	78.8	8.6	12.6
Educación	15.7	62.2	4.3	2.6	84.8	8.2	7.0
Letras	19.2	39.2	11.2	7.2	76.8	9.9	13.3
Ciencias Nat.	8.8	54.0	5.6	2.3	70.7	13.1	16.2
<b>Total</b>	<b>30.0</b>	<b>39.0</b>	<b>6.0</b>	<b>8.0</b>	<b>83.0</b>	<b>6.0</b>	<b>11.0</b>

Figura 27. Trayectorias de la Universidad al trabajo. UAB. 1999 (4 años después de licenciarse). (Fuente: Masjuan et al. 2002)

Los ingresos netos mensuales varían también según los grupos de licenciados. Es más alto para licenciados en Empresariales (1200 euros), seguidos por los licenciados en Matemáticas (1132 euros); los salarios más bajos corresponden a los licenciados en especialidades del ámbito de la Educación (849 euros) y de Letras (886 euros). La Figura 28 muestra la diferencia del nivel de ingresos ganados por los licenciados de la UAB en su primer trabajo tras recibir su titulación y su trabajo actual (cuatro años después). Se constata una diferencia del 26%, a favor de la situación actual.

Especialidad	Primer trabajo	Trabajo actual	Incremento (%)
Empresariales	917	1200	30
Matemáticas	945	1132	19
Veterinaria y Medicina	732	982	34
Filología	759	936	23
Ciencias Sociales	771	999	29
Educación	700	849	21
Letras	786	886	12
Ciencias Naturales	761	925	21
<b>Total</b>	<b>788</b>	<b>995</b>	<b>26</b>

Figura 28. Ingresos netos mensuales. UAB. 1999 (Fuente: Masjuan et al. 2002)

### **3.4.3.2. Consejo Social en la Universidad de Lleida (UdL)**

La Universidad de Lleida facilita otro ejemplo de actividades relacionadas con la transición de la universidad al mundo laboral de los licenciados. Los Consejos Sociales de las universidades en España son organismos externos con la misión legal de conectar las universidades con la sociedad. La mayoría de ellos no son realmente activos en este sentido. Sin embargo, en algunas ocasiones los Consejos se toman seriamente su papel, como en el caso del Consejo de la UdL. Este consejo ha organizado, a través de diferentes mecanismos, un análisis sistemático de las opiniones de los empresarios, enviando encuestas y ofreciendo talleres semiestructurados a importantes empresarios de diferentes sectores de la actividad económica. El resultado de estas opiniones se tiene en cuenta para el desarrollo de planes estratégicos de la Universidad.

### **3.4.3.3. L'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU): El caso de la Universidad de Barcelona**

En marzo del año 2000 se firmó un Convenio entre l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU) y las siete universidades públicas catalanas con la finalidad de elaborar un estudio que permitiese tener una visión global del proceso de transición al mercado laboral de los graduados de las universidades catalanas.

Es evidente que algunas universidades catalanas desarrollan iniciativas al respecto, pero a pesar de la innegable utilidad que representan los estudios realizados para las propias instituciones, los desajustes metodológicos de los diferentes instrumentos utilizados y las diferentes promociones participantes en las encuestas de cada universidad, impedían tener una adecuada visión global de la cuestión.

Una comisión de expertos de las diferentes universidades trabajó durante meses en diferentes aspectos asociados a la Encuesta de Inserción, así como con la Guía de Evaluación del Proceso de Inserción Laboral. Durante el mes de mayo de 2001 se inició el trabajo de campo y, finalmente, el mes de marzo de 2002 se envió a cada universidad la explotación de los datos y el material de la encuesta.



Los objetivos que perseguía la encuesta de inserción de los graduados eran tres:

- Homogeneizar los instrumentos y los momentos de recogida de datos sobre la inserción laboral por parte de todas las universidades públicas catalanas.
- Establecer un referente para el análisis de los resultados de la inserción laboral.
- Disponer de un punto de partida fiable para el proceso de evaluación de la transición al mercado laboral.

La población se definió como el conjunto de graduados y graduadas en el curso académico 1997-98 en las universidades públicas catalanas, con la excepción de la titulación de Medicina, dadas sus características específicas de inserción. En total, de una población de 21.143 graduados, se encuestaron a 9.766, lo que supone un error muestral del 0,7%, que por áreas disciplinares no supera el 2,4%.

En una primera fase, correspondiente al periodo mayo/julio del año 2001, el estudio recogió información por correo, con un posterior recordatorio telefónico, y en una segunda fase, correspondiente al periodo noviembre/diciembre del mismo año, se completó la muestra mediante encuesta telefónica reducida a información considerada como clave.

Los niveles de desagregación de los datos eran: universidad, área disciplinar, subáreas (agrupaciones de titulaciones similares), titulación y sus posibles combinaciones.

A partir del estudio de inserción laboral de los graduados realizado por la AQU, la Universidad de Barcelona elaboró un documento<sup>233</sup>. La gran cantidad de datos, y su detallado nivel de desagregación, significaron una seria dificultad a la hora de sintetizar una valoración global de los resultados correspondientes a la Universidad de Barcelona.

Los resultados se pueden calificar de satisfactorios para la Universidad de Barcelona por lo que respecta a la inserción laboral de sus graduados y graduadas, si se toma como

---

<sup>233</sup> “Resultats de l'estudi d'inserció laboral dels graduats i les graduades universitaris realitzat per l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya. Resultats dels ensenyaments de la UB”.

referencia el dato cuantitativo que indica que el 88,4% de los encuestados están ocupados. Si bien es cierto que una primera aproximación a los resultados debe matizarse con otros aspectos de carácter más cualitativo a fin de proporcionar una visión más completa del tema objeto de estudio.

A continuación se presenta un breve resumen de las categorías en que han estado agrupados y analizados los ítems contenidos en la encuesta:

### **a) Perfil de la muestra de la UB y comparación con la muestra global de Catalunya**

Sobre una población total de 9.220 graduados en la Universidad de Barcelona en el curso académico de referencia, 6.105 titulados autorizaron la utilización de sus datos, un 66%, y de entre ellos la muestra fue de 2.716, correspondiente a las encuestas recibidas, lo que representa el 44,5% de los graduados que autorizaron la utilización de los datos. Se trata, pues, de una muestra representativa de la población de la UB, y también de la del conjunto de Catalunya dado que representa el 27,8% del total de encuestas realizadas en Catalunya. Los graduados de la UB representan el 43,6% del conjunto de los 21.143 graduados en las universidades públicas catalanas el curso académico 1997-98.

En cuanto a la representatividad por áreas, el peso relativo de la UB oscila entre el 30 y el 50% en las diferentes áreas disciplinares establecidas, excepto en el caso del Área Técnica que representa nada más el 0,5% del total a nivel de Catalunya, situación lógica por la tipología de los estudios que incluye. El Área de Sociales, tal y como queda definida en el estudio, incluye el que corresponde a las titulaciones de Ciencias Sociales y Ciencias de la Educación y también a la titulación de Psicología, en la terminología empleada por la UB. Es importante tener presente esta clasificación a la hora de hacer una correcta interpretación de los resultados.

Respecto al perfil de los encuestados, se debe destacar que nada más el 54% de los titulados de la UB se definieron como estudiantes que tenían una dedicación plena al estudio; es decir, el resto, un 46%, compaginaban la actividad académica con algún tipo de ocupación, sobre todo en los dos últimos años de carrera. Esta situación es especialmente notable en el Área de Humanidades (un 48,2% e graduados de la UB eran estudiantes a

tiempo completo, frente a un 58,1% a nivel de Catalunya) y en el Área de Sociales (un 44,2% frente a un 56,3%). En las otras tres áreas establecidas los porcentajes de comparación entre la UB y el conjunto de Catalunya difieren poco.

Del 46% de los graduados de la UB que manifestaron que compaginaban estudio y trabajo, un 15,6% estudiaba y trabajaba a tiempo completo, y el restante 30,1% estudiaba y realizaba un trabajo a tiempo parcial.

### **b) Situación actual de inserción: ocupación y paro**

Por lo que se refiere al estatus de inserción en que se encuentran los graduados y graduadas de la UB encuestados, y como habíamos adelantado, el 88,4% afirma que está ocupado. El resto 11,6% se encontrarían en situación de paro, a pesar de que este porcentaje debe ser matizado al no tratarse de un paro totalmente real, configurado en parte por población que no busca empleo.

Por áreas, el Área de Experimentales es el que presenta unos niveles más bajos de ocupación, tanto en la UB, un 74,6% ocupados, como en Catalunya, un 79,4%. De las otras áreas establecidas, el nivel de ocupación de los titulados en la UB es ligeramente superior a la situación en el conjunto de Catalunya, excepto en el Área de Salud en el que los porcentajes de ocupación son del 89,4% en la UB y del 90,9% en Catalunya.

Al margen del aspecto cuantitativo que sitúa a los graduados en unos niveles muy satisfactorios respecto a la inserción laboral, se debe añadir un aspecto cualitativo importante como es el grado de satisfacción global con el trabajo que se desarrolla. El grado de satisfacción de los graduados de la UB, medido en una escala que varía entre el 1 y el 7, se sitúa en un 5,36, siendo muy homogénea la respuesta entre las diferentes áreas, tanto en la UB como en Catalunya. El valor más bajo de la UB se da en el Área de Experimentales con un 5,04 y a nivel de Catalunya en el Área de Humanidades con un 5,26. En contraposición, los más elevados corresponden al Área de Salud tanto en la UB, un 5,67, como a nivel de Catalunya, un 5,57.

### **c) Perfil profesional de los graduados y graduadas de la UB**

En esta categoría se recogen aspectos como los requerimientos de titulación para el trabajo que se desarrolla, el tipo de contrato, el ámbito de trabajo o el nivel de retribución.

El 56,5% de los graduados en la UB manifestaron que requerían una titulación específica para acceder al trabajo actual, un 17,73% que requerían una titulación universitaria, y prácticamente una cuarta parte, el 25,77%, no requirieron ninguna titulación para el trabajo que estaban desarrollando. Como parece lógico, las áreas más técnicas y el área más especializada, como sería el Área de Salud, son aquellas en que el requisito de la titulación específica resulta más imprescindible, un 69,2% y 83,8%, respectivamente, en el caso de la UB. Mientras que el Área de Humanidades, tanto en la UB como a nivel de Catalunya, en un porcentaje superior al 40%, los encuestados manifiestan que no precisan ninguna titulación para desarrollar su trabajo.

Mayoritariamente, el tipo de contrato a que se accede es fijo o de funcionario, un 53,38% en el caso de los graduados de la UB, a pesar de un componente de temporalidad importante (35%), que destaca más en las áreas de Humanidades y de Salud en el caso de la UB y en el Área de Experimentales a nivel de Catalunya. Casi un 10% de los encuestados, en el caso de la UB, afirman trabajar como autónomos, especialmente en el Área de Salud donde el porcentaje se aproxima al 19%. A nivel de Catalunya, un 15,75% manifiestan trabajar como autónomos en el Área de Salud y un 11,16% en el Área Técnica. Un 2,10% de la muestra de la UB manifiesta trabajar sin contrato.

El ámbito mayoritario de ocupación es el sector privado, un 78,9% de la muestra a nivel de la UB, correspondiendo al sector público un 21,13%. La primacía en el sector privado corresponde, sobre todo, a las áreas Técnica y de Experimentales. Por lo que se refiere al nivel retributivo, la mayor frecuencia se da en el intervalo entre 12.000-18.000 euros anuales, situación en la que se encuentran el 32,26% de los encuestados de la UB, a pesar de que un 27,09% se encuentran en el intervalo entre 18.000-30.000 euros. Las retribuciones más elevadas, tanto a nivel de la UB como a nivel del conjunto de Catalunya, se dan en el Área de Experimentales. Con un nivel retributivo inferior a 12.000 euros

destaca el Área de Humanidades, que representa el 49,6% a nivel de titulados de la UB y el 54,78 a nivel de Catalunya.

#### **d) Valoración de la relación entre trabajo y formación**

Los titulados de la UB encuestados consideraron como factores determinantes para su contratación, en una escala del 1 al 7, en primer lugar, las habilidades sociales y la personalidad (5,14), seguidas por la formación teórica recibida (4,71) y la formación global adquirida en la universidad (4,55). Los factores relativos a conocimientos informáticos e idiomas fueron valorados con un 4,11 y un 3,34, respectivamente.

Desde la perspectiva de las áreas establecidas, en las de Humanidades, Sociales y Experimentales, coinciden los dos factores más destacados y también el orden en el que son citados: habilidades sociales y personalidad, y formación teórica recibida. En el Área de la Salud el primer lugar lo ocupa la formación teórica recibida y el segundo las habilidades sociales y personalidad. Difiere la situación en el Área Técnica en la cual los factores más destacados son la informática y las habilidades sociales y la personalidad.

En cuanto a la utilidad de la formación recibida para el trabajo que se desempeña, se ofrecían 11 ítems, medidos también con una escala entre el 1 y el 7, de los cuales destaca la formación teórica, con un nivel de 4,91 por la formación recibida y un 4,07 por su utilidad para el trabajo, seguida por el pensamiento crítico, con un nivel de 4,45 por la formación y de un 4,92 por la utilidad. Desde el punto de vista de utilidad para el trabajo el nivel más elevado, un 5,14 corresponde a la gestión, que recibe un 3,80 por la formación recibida, seguida por la toma de decisiones con un 5,09 que recibe un 4,04 por la formación recibida.

Destaca la falta de concordancia en esta doble valoración que se atribuye a los diferentes ítems entre la formación recibida y el nivel que se le atribuye por la utilidad en el trabajo que se está desarrollando.

### e) Fidelidad

Las dos últimas preguntas de la encuesta estaban centradas en conocer si los encuestados repetirían estudios en la misma universidad en la que los habían cursado, y si elegirían los mismos estudios. Merece la pena destacar como un aspecto muy positivo que el 83% de los graduados y graduadas que estudiaron en la UB, volverían a elegir la Universidad de Barcelona para realizar sus estudios. En cuanto a cursar los mismos estudios, el 69% de los respondieron elegirían la misma carrera.

A nivel de las áreas, es el Área de Salud donde los encuestados se expresan de forma más contundente, ya que el 92,3% dicen que repetirían sus estudios en la Universidad de Barcelona. Le siguen el Área de Experimentales con un 85,1%, el Área de Sociales con un 82,6%, y el Área de Humanidades con 76,6%. Por lo respecta a cursar los mismos estudios, donde más dudas se presentan es en el Área de Humanidades ya que sólo el 63,1% manifiesta que repetiría.

La AQU (*Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya*), en colaboración con las universidades públicas catalanas, ha iniciado la segunda edición de la **encuesta de inserción laboral de los graduados del sistema universitario catalán**, durante el primer trimestre de 2005. El estudio tiene como objetivos:

- hacer un seguimiento de la inserción de los graduados del curso 2000-2001 y
- validar la metodología y los resultados obtenidos en el estudio anterior

### 3.4.4. Universidad de Barcelona (UB)

Trataremos de describir algunas de las principales experiencias que ha protagonizado la Universidad de Barcelona relacionadas con la empleabilidad y la inserción laboral de sus estudiantes y graduados. Por un lado distinguiremos los proyectos desarrollados desde el GAIU (*Gabinet d'Avaluació i Innovació Universitària*), y por otro los diferentes proyectos, en clave de orientación académica y socioprofesional, también protagonizados desde la Universidad de Barcelona.

### 3.4.4.1. GAIU (Gabinete de Evaluación e Innovación Universitaria)

En octubre de 1990 se aprobó por la Junta de Gobierno de la Universidad de Barcelona la creación del Gabinete de Evaluación e Innovación Universitaria, así como el documento base de su estructura y líneas generales de actuación que fundamentarían el “Plan de Evaluación e Innovación Universitaria de la UB”. Dicho gabinete se configuraba como el órgano ejecutor de los diferentes planes de actuación relacionados con la evaluación-formación y la innovación universitaria.

El Plan se articuló en torno a una serie de programas, entre los que cabe destacar el “Programa Experimental de Evaluación”, el “Plan de Coordinación y Seguimiento de los Planes de Estudio”, “Plan de Calidad”, “Evaluación de la Titulaciones (Experiencia piloto)”, “Plan Nacional de Evaluación”, “Proyecto Graduados” y “Evaluación de Másters y Postgrados”. Evitaremos entrar en detalles sobre cada uno de ellos, excepto en el “Proyecto Graduados”, al que por motivos obvios le dedicaremos especial atención.

El **Proyecto Graduados** enmarcado dentro del Plan de Evaluación e Innovación Universitaria desarrollado por el GAIU, tenía una estructura global que respondía a una serie de principios básicos:

- El proyecto se debía entender como una acción que, en el desarrollo de un conjunto de estudios, proporcionaría una información básica de la realidad de la UB.
- La unidad básica de análisis era el centro/titulación, ya que las características de las diferentes unidades constitutivas de la UB impedían comparaciones lineales.
- El enfoque del estudio exigía un análisis longitudinal de cada promoción de graduados/as.

El plan de evaluación del proyecto suponía un seguimiento longitudinal de cada promoción en tres fases: al final de la etapa universitaria (Fase I), a los dos años (Fase II) y a los cinco años (Fase III)<sup>234</sup>.

---

<sup>234</sup> Esta parte del proyecto no llegó a realizarse.

En la Fase I la satisfacción del recién graduado/a se recogía mediante una encuesta que se entregaba al alumno cuando éste tramitaba el título, volviéndola a depositar en la secretaría de su centro.<sup>235</sup> Esta estrategia se empezó a utilizar en el estudio de la promoción del 92, ya que, en la fase piloto la encuesta era enviada por correo.

Los objetivos pretendidos en esta Fase I, eran:

- Conocer la imagen que tiene el alumno de la UB al finalizar sus estudios, sobre la calidad de la formación recibida, el proceso de formación y la valoración del conjunto de la universidad (profesorado, servicios, recursos y vida en el campus).
- Analizar el valor diferenciador del turno de estudio en los resultados obtenidos.
- Establecer una primera previsión de las necesidades de especialización y/o reciclaje.
- Aproximarse a la evolución del perfil valorativo del alumno.
- Crear una base de datos para poder llevar a cabo la Fase II

Dada la importancia y relevancia de la información recogida para la toma de decisiones en cada una de las titulaciones estudiadas, a partir del curso 1993-94 se adoptaron dos acciones concretas que suponían un apoyo institucional decidido a la acción emprendida:

- Informar y animar, mediante un escrito del vicerrector de Docencia y Estudiantes al decano/a o director/a de cada centro, sobre la importancia institucional de la recogida de encuestas.
- Informar por parte de Gestión Académica, mediante carteles en las ventanillas de las secretarías de los centros, a los recién graduados/as del objetivo y finalidad de la encuesta.

En la Fase II (Seguimiento del proceso de inserción profesional), el seguimiento se realizó mediante una encuesta telefónica semiestructurada a todas aquellas personas que juntamente a la encuesta cumplimentada en la Fase I, facilitaban sus datos personales.

---

<sup>235</sup> Actualmente se mantienen este tipo de encuestas dirigidas a los graduados.



Los objetivos fundamentales que perseguía la Fase II, eran:

- Conocer el proceso de inserción de los graduados: momento de inserción, vía de acceso y estatus de inserción profesional.
- Aproximarse a la valoración de la formación teórico-práctica recibida, desde la perspectiva del ejercicio del campo profesional, así como la adecuación del nivel profesional, salario y satisfacción con el estatus obtenido.
- Evaluar la calidad de la formación universitaria desde la perspectiva de la adquisición de habilidades y competencias en el desarrollo profesional.
- Conocer la atribución de las dificultades de inserción en el campo profesional para el colectivo de graduados/as parados.
- Valorar la incidencia de variables del perfil personal (sexo, duración de los estudios) en el estatus conseguido.

### 3.4.4.2. Otras iniciativas desde la UB

Referirnos a los orígenes nos remonta al año 1988, fecha en la que especialistas del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Facultad de Pedagogía de la UB elaboraron un proyecto para la creación del **Centro de Orientación Académica y Profesional (COAP)**. En 1989 se presentó en el I Simposium sobre Orientación Académica y Profesional en la Universidad, organizadas por la UB en colaboración con la *Generalitat de Catalunya*.

En 1992, el profesor Benito Echeverría<sup>236</sup> impulsa la creación del *Servei d'Orientació Universitària* en la Facultad de Pedagogía de la UB, con el apoyo de la División de Ciencias de la Educación de la UB<sup>237</sup>.

El año 1994 el equipo de gobierno de la Universidad de Barcelona crea el primer servicio general de orientación a disposición de todo el alumnado de la UB con la denominación de *Sistema d'Orientació Universitària (SOU)*<sup>238</sup>.

---

<sup>236</sup> El Dr. Benito Echeverría es catedrático de Formación Profesional del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

<sup>237</sup> El servicio contó con dos orientadoras, una mínima infraestructura y un presupuesto reducidísimo (500.000 pesetas).

En 1997 se consolidan los programas de información y orientación a todos los centros de la UB y su proyección externa con la denominación *Gabinet d'Orientació Universitària (GOU)*, dependiente de la Dirección de Asuntos Académicos, dentro del Vicerrectorado de Docencia y Estudiantes<sup>239</sup>, quien trasladaba las necesidades y demandas de orientación de los estudiantes al GOU para que éste diseñase y pusiera en práctica acciones y programas satisfactorios a las demandas.

El GOU se dirigía a cada uno de los centros que constituían las cinco Divisiones en las que se articulaba el modelo organizativo de la UB<sup>240</sup>. En la Figura 29, se puede apreciar la anterior estructura organizativa de la UB (18 Facultades y 2 Escuelas) en relación al GOU.

Gabinete de Orientación Universitaria (GOU)				
División I	División II	División III	División IV	División V
Ciencias Humanas y Sociales	Ciencias Jurídicas. Económicas y Sociales	Ciencias Experimentales y Matemáticas	Ciencias de la Salud	Ciencias de la Educación
<b>Facultades:</b> Geografía e Historia Filología Filosofía Bellas Artes	<b>Facultades:</b> Derecho Ciencias Económicas y Empresariales  <b>Escuela Universitaria:</b> Estudios Empresariales	<b>Facultades:</b> Física Química Biología Geología Matemáticas	<b>Facultades:</b> Medicina Farmacia Psicología Odontología  <b>Escuela Universitaria:</b> Enfermería	<b>Facultades:</b> Pedagogía Formación del Profesorado Biblioteconomía y Documentación

**Figura 29. Estructura de la UB anterior al 2004 y centros de atención del GOU hasta el año 2001. (Fuente: GOU, 2000a)**

En cada uno de los centros el GOU disponía de:

- Un profesor colaborador que participaba y coordinaba las campañas institucionales y las acciones específicas de orientación que se organizasen en su centro.
- Un alumno orientador que ayudaba al profesor colaborador y desarrollaba las funciones que se le designaban dentro del ámbito de la Orientación.

<sup>238</sup> Se le dotó de una oficina propia, de servicios administrativos y un presupuesto específico, dentro de las partidas presupuestarias asignadas a los diferentes servicios generales de la UB.

<sup>239</sup> Cuyo responsable era el profesor Joan Guàrdia, del Departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento de la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona

<sup>240</sup> El modelo organizativo de la UB en Divisiones concluye con la implantación de un nuevo modelo organizativo de la UB que entra en vigor en enero de 2004, tras la aprobación por el Claustro del nuevo Estatuto de la Universidad de Barcelona, el día 21 de mayo de 2003 (Decreto 246/2003, de 8 de octubre. DOGC, nº 3993, de 22 de octubre de 2003).

- Alumnos colaboradores, seleccionados de acuerdo con la normativa propia de la UB en relación a las becas de colaboración, que tenían como función participar en diversas acciones que el GOU llevase a cabo.

El GOU ofrecía una serie de programas y actuaciones diferenciadas establecidas en base a tres principios prioritarios:

- *Prevención*: Con la finalidad de anticiparse a la aparición de circunstancias o situaciones que pudieran obstaculizar el óptimo desarrollo personal, académico, social y profesional de los universitarios.
- *Desarrollo*: Con la finalidad de dotar a los universitarios de las competencias necesarias para afrontar las demandas de las sucesivas etapas de su vida, mediante la integración de amplias y diferentes situaciones de aprendizaje.
- *Intervención Social*: Pretendiendo contrarrestar obstáculos y potenciar oportunidades de desarrollo personal y socioprofesional de los universitarios, a través de la modificación de condiciones desfavorables de su entorno académico y sociolaboral.

Los programas estaban estructurados con carácter secuencial a lo largo de la vida universitaria, tratando de responder a las necesidades diferenciales de cada una de sus etapas incluida la fase de transición bachillerato-universidad:

<b>Antes de entrar en la Universidad</b>	Programas dirigidos a los estudiantes de Bachillerato de Catalunya, para informarles y orientarles en la elección de la carrera (charlas informativas en los centros de secundaria, Jornadas de Puertas Abiertas, el <i>Saló de l'Ensenyament</i> , Campaña informativa en la enseñanza secundaria de Catalunya por comarcas...)
<b>En el ingreso a la Universidad</b>	Atención personalizada en el proceso de matriculación a los alumnos de nuevo ingreso, para agilizar trámites administrativos a través de información general y asesoramiento.
<b>Al inicio de los estudios Universitarios</b>	Acogida de alumnos, conjuntamente con los centros. Información general del centro, servicios, recursos, para un aprovechamiento óptimo de los mismos desde el primer momento.
<b>Durante la vida Universitaria</b>	Programas para intentar favorecer tanto la calidad de la enseñanza universitaria como el éxito académico de sus estudiantes.
<b>Al finalizar los estudios</b>	<i>Programa Feina UB</i> , para ofrecer a los estudiantes una formación que fomente su inserción laboral.

Figura 30. Estructura secuencial de los programas del GOU. (Fuente: GOU, 2000a)

Con independencia de los programas, el GOU también proporcionaba tanto a los alumnos de la Universidad de Barcelona como a aquellas personas que hubieran finalizado sus estudios, una orientación individualizada académica y/o profesional. Los aspectos más tratados en las sesiones de orientación mencionadas fueron:

- Ayudar en el proceso de toma de decisiones (qué carrera escoger según los propios intereses, itinerario formativo...).
- Enseñar una serie de técnicas que pudieran favorecer el proceso de búsqueda de trabajo (cómo hacer un currículum, una carta de presentación, cómo son las entrevistas de trabajo...).
- Proporcionar información para buscar trabajo (Servicio Catalán de Colocación, bolsas de trabajo, lugares específicos según la titulación cursada...).

Es interesante destacar que todas las acciones llevadas a cabo por el GOU iban acompañadas de un proceso continuo de evaluación que permitía reflexionar sobre su funcionamiento y poder, de esa forma, optimizar las sucesivas actuaciones.

En el año 2001 se crea el **SIAE** (*Servei d'Informació i Atenció als Estudiants*). El GOU desaparece como tal, quedando integradas sus acciones en el nuevo macroservicio. Éste tenía un carácter centralizado y pretendía abordar todos los aspectos vinculados a los estudiantes de la Universidad de Barcelona. En el año 2004 desaparece el SIAE, quedando integrado en el Programa *Feina UB*.

La mayor parte de las acciones institucionales de la Universidad de Barcelona para la inserción laboral de los graduados se ordenan en un programa general denominado **Programa Feina UB**, en el que quedan recogidas todas las acciones orientadas a favorecer la empleabilidad y la inserción en el mundo laboral. A continuación recogemos las principales acciones institucionales llevadas a cabo en el periodo 1998-2003.<sup>241</sup>

---

<sup>241</sup> Si bien algunas siguen teniendo vigencia, asistimos a un momento de cambio propiciado por el nuevo modelo organizativo de la Universidad de Barcelona que también afecta a las políticas institucionales impulsoras de la empleabilidad y la inserción laboral de los graduados universitarios.

### a) Bolsa de Trabajo

Es una de las acciones institucionales más antiguas, y de la que se dispone de más experiencia e información a lo largo del tiempo. El primer gran reto fue la completa informatización del sistema a finales de 1996; se inauguró una página web donde se recogían los currículums informatizados de los estudiantes y, a la vez, las demandas de las empresas. También, se instituyó el primer servicio informatizado vinculado con el *Servei Català de Col·locació* y el primer tablero de presentación estática de ofertas de trabajo por parte de un sector de empresas que fueron autorizadas a “colgar” directamente sus propuestas de contratación. Este cambio supuso en 1997 triplicar todo el sistema de la Bolsa de Trabajo llegando a las 2.750 peticiones de trabajo y a manejar un total de 3.218 currículums de estudiantes. Este servicio se complementa en estos momentos con un sistema asistido de entrada de currículums y de actualización de los mismos que da respuesta a la demanda recibida por parte de las empresas y de los estudiantes.

Durante los cinco años siguientes la página web se ha ido mejorando y añadiendo servicios complementarios para proporcionar más información a los estudiantes. Si bien la estructura era prácticamente la misma que en 1997, el aumento de currículums y demandas ha sido lineal en los últimos años, lo cual obligó a reorganizar la Bolsa de Trabajo durante el año 2003 para dar respuesta al elevado volumen que se gestiona. Hasta ese momento la Bolsa de Trabajo había estado abierta a cualquier estudiante y a los graduados y graduadas hasta un año después de su graduación. Con la reorganización, con objeto de reducir el volumen de currículums y hacer más precisa la elección de currículums por parte de las empresas, la Bolsa de Trabajo se dedica exclusivamente a los estudiantes de segundo ciclo, de forma que el número de candidatos es menor y la selección de currículums más ajustada.

Cursos	1998-99	1999-00	2000-01	2001-02	2002-03
<b>Currículums</b>	3.600	3.950	4.432	4.976	5.481
<b>Ofertas recibidas</b>	3125	3.300	3.758	4.280	4.840
<b>Contratos</b>	2346	2.768	2.812	3.022	3.379

**Figura 31. Datos generales de la Bolsa de Trabajo de la Universidad de Barcelona (Fuente: UB)**

Para aquellos estudiantes que buscan trabajo como mecanismo de financiación de sus estudios, se ha previsto una Bolsa de Trabajo menos elaborada que tiene una finalidad más de ayuda al estudio que de verdadera Bolsa de Trabajo en el sentido estricto del término.

En estos momentos, el objetivo preferencial es actualizar el programa informático vía web que permita mejorar la gestión de currículums y servicios a las empresas.

Un dato especialmente importante es el tiempo medio en que cada demanda recibida ha generado una contratación en firme y, por tanto, ha estado atendida por la Bolsa de Trabajo. Esta información es relevante ya que muestra un cierto estancamiento en los últimos años, que justificaría la necesidad de mejorar la gestión de las demandas laborales para reducir el tiempo de espera de las empresas y ofrecer mejores servicios.

Cursos	1998-99	1999-00	2000-01	2001-02	2002-03
Tiempo medio de respuesta (en días)	42 días	33 días	32 días	34 días	31 días

Figura 32. Tiempo medio de respuesta a las demandas recibidas (Fuente: UB)

### b) Convenios de Cooperación Educativa (CCE)

Para algunos técnicos de la UB, se trata de una potencial herramienta de inserción laboral para los graduados y graduadas. Los datos muestran que cerca del 12% de los contratos laborales en el primer año de postgraduación derivan del hecho de la realización de prácticas<sup>242</sup>.

Durante el curso 2002-03, el Programa *Feina UB* permitió desarrollar actividades relacionadas con los CCE:

- Los veinte centros propios de la Universidad de Barcelona generan prácticas voluntarias bajo el perfil de los CCE.
- A finales del 2001 se actualizó la normativa interna de las prácticas con el fin de agilizar y descentralizar la gestión de los CCE.
- A partir del curso 2001-02 se ha iniciado una nueva situación de relación con las empresas que colaboran con la Universidad de Barcelona; progresivamente, las empresas cofinancian este programa y ayudan a los estudiantes con cantidades económicas que, muchas veces testimoniales, les ayudan a hacer la cobertura del mínimo gasto que les supone.

<sup>242</sup> Sólo hacemos referencia a las prácticas al amparo de los CCE, es decir, las prácticas no curriculares.

- En el 80% de los centros propios (16 de las 20 Facultades y/o Escuelas) existe una estructura específica para hacer frente a la gestión de los CCE, de forma que el aumento de los convenios ha obligado a dar respuesta efectiva a los Centros.
- Se ha intensificado la estructura de los tutores y tutoras para hacer el seguimiento de los CCE, en especial del trabajo que hacen los y las estudiantes y de las condiciones que tienen en las empresas de destino.
- Se ha modificado el circuito de gestión general de los CCE, para garantizar la actualización de los listados de los estudiantes en prácticas de cara a las exigencias de los seguros y la generación de la facturación correspondiente a que obliga la contraprestación económica de las empresas.

Existen algunos aspectos que deben ser mejorados, especialmente los relativos a la gestión de estas actividades. Concretamente, podemos señalar como temas pendientes:

- Disponer de un sistema informatizado de seguimiento y gestión de los Convenios que limite el traspaso de papeles y mejore la gestión en los Centros y, a la vez, en los Servicios Centrales.
- Mejorar la estructura de tutores y tutoras en los Centros para conseguir un verdadero seguimiento de las actividades, condiciones y rendimiento de los estudiantes, de las empresas y, en definitiva, de todas las acciones derivadas de los CCE.

La Figura 33 ofrece el resumen por cursos del número de Convenios de Cooperación Educativa (no se incluyen los Prácticums).

Cursos	1998-99	1999-00	2000-01	2001-02	2002-03
Número de Convenios de Cooperación Educativa	3.173	3.485	3.971	3.845	4.389

Figura 33. Convenios de Cooperación Educativa (Fuente: UB)

### c) Formación en búsqueda de empleo

Recogen las iniciativas generadas en torno a la formación complementaria dirigida a mejorar las capacidades de inserción laboral de los estudiantes universitarios. Al margen de los contenidos propios de los planes de estudios, se han iniciado estrategias formativas

para favorecer las habilidades de empleabilidad de los estudiantes. Básicamente, los contenidos que se imparten son los siguientes:

- confección de currículums
- Estrategias de entrevista
- Legislación laboral
- *Networking*
- Habilidades Sociales
- Técnicas de Gestión
- Fundamentos de autoempresa

La mayoría de estos ámbitos de formación se realizan de forma presencial en cursos específicos que se imparten en cada uno de los centros universitarios. Existe, también, una primera versión genérica que se imparte de forma no presencial en colaboración con el Programa *UB en Línea* de la UB Virtual. Esta opción ha contado con un total de 600 estudiantes cada semestre del curso académico, desde el año 1999.

#### **d) Jornadas dedicadas a la presentación de Forums de Empresas**

Se ha incentivado en los diferentes Centros de la UB la realización de encuentros periódicos con los sectores profesionales propios a la búsqueda de un espacio de relación entre estudiantes y empleadores que permita el intercambio de experiencias y la incorporación de los graduados y graduadas al mundo profesional. Las experiencias se llevan a cabo de forma diferente en cada caso, según las características propias de la Facultad o Escuela que las organiza. En ocasiones son los propios estudiantes los que organizan las jornadas con la colaboración de las direcciones de los Centros<sup>243</sup>. Estos contactos de carácter laboral se presentan bajo alguno de estos formatos:

- Mesas redondas
- Presentaciones de empresas
- Fóruns de discusión
- Mesas de currículums

---

<sup>243</sup> La Facultad de Económicas y la Facultad de Derecho acumulan experiencias al respecto muy interesantes, tanto por la consolidación como por la respuesta de estudiantes y empleadores.



- Presentaciones de captación de currículums
- Grupos de discusión

#### **e) Orientaciones profesionales individualizadas**

Vinculadas con el servicio de Bolsa de Trabajo y, a la vez, con el *Club de Feina*, existe un servicio de orientación profesional dirigido directamente a los estudiantes de la Universidad de Barcelona que buscan empleo como graduados. Este servicio se basa en la necesidad de dar soporte inicial a la construcción del proyecto de búsqueda de empleo, de manera que la presencia de un profesional experto en este ámbito sirve para dar los primeros pasos en este tránsito. El servicio atiende, aproximadamente, a unos 50 estudiantes al mes y siempre se hace de forma individualizada y siguiendo los protocolos legales de entrevista confidencial, dado que la orientación profesional es absolutamente privada.

#### **f) “Club de Feina” (Club de Empleo)**

Esta actividad se inició en el año 2002, destinada a ofrecer un espacio físico en el que los estudiantes puedan consultar toda la posible documentación e información (vía web y papel) en el inicio del proceso de buscar empleo. Con la colaboración de profesionales de la documentación, se pone a disposición de los estudiantes toda la actualización de ofertas laborales que, en cada periodo, se localiza. Con la asistencia de personal especializado en la orientación profesional se les enseña el circuito que se debe considerar para comenzar a encontrar ofertas laborales que encajen con el perfil del estudiante que busca y de sus oportunidades. La opción del *Club de Feina* es además un espacio específico donde se encuentran los estudiantes que buscan empleo para compartir sus propias experiencias en este tema.

#### **g) Programa UB2B**

Programa muy reciente, data del curso 2002-03, y se encuentra en una fase muy incipiente. En esencia este programa pretende hacer extensiva la cultura de emprender entre la comunidad universitaria, con especial intensidad entre los estudiantes de la Universidad de

Barcelona y de forma más concreta en el sector de estudiantes de tercer ciclo. Esta pretensión conecta con la evidencia de la existencia de proyectos de generación de empresa en el ámbito de los estudiantes que difícilmente pueden ser soportados por la propia Universidad y que pueden ser derivados a sectores colaboradores que hagan viable un proyecto sólido. De esta forma este programa, conjuntamente con los *Doctoriales*, pretende mejorar el uso de los recursos propios de los estudiantes especialmente formados para posibilitar nuevas opciones de salida de negocio. Se han puesto en marcha cursos de autoempresa dedicados exclusivamente a los estudiantes de tercer ciclo y cursos complementarios para estudiantes de pregrado de las titulaciones del ámbito de las disciplinas de Economía y Ciencias Sociales.

#### **h) Programa SPEED**

Este es un programa pionero financiado por fondos Leonardo de la Unión Europea. Se trata de un sistema de intercambio entre estudiantes universitarios de países europeos con el objetivo de realizar prácticas profesionales. Este programa implica la disponibilidad de empresas dispuestas a asumir un estudiante extranjero en fase de aprendizaje. De la misma manera, estudiantes de la Universidad de Barcelona han desarrollado prácticas en empresas de fuera. En concreto, la Universidades implicadas en este programa, además de la Universidad de Barcelona, son la Universidad de Heidelberg, Universidad de Turín, Universidad de Montpellier, Universidad de Aveiro y Universidad de Klaipeda. Entre estas Universidades se ha puesto en marcha un programa informático único para compartir la selección de empresas y currículums que se denomina SPEED y que gestiona el coordinador del programa (Universidad de Montpellier). A lo largo de los dos cursos académicos de desarrollo de este programa de intercambio, han sido pocos los estudiantes implicados pero, sin duda, se valora como una opción interesante que deberá consolidarse y generalizarse paulatinamente.

#### **i) Becas FARO y ARGOS**

La Universidad de Barcelona ha participado activamente en el desarrollo de los dos programas generales puestos en marcha desde el MEC para la contratación de licenciados recientes de las universidades del Estado. A pesar de la escasa dotación otorgada a estos

dos programas, más de 150 estudiantes de la Universidad de Barcelona se han acercado a los programas, de los cuales el 60% han realizado alguna estancia en empresas derivadas de los programas mencionados.

## **j) Doctoriales**

La Universidad de Barcelona participa en la difusión de la realización de los Doctoriales de la *Generalitat de Catalunya*, opción que se considera adecuada y fructífera para mejorar el contacto de los estudiantes de doctorado con el mundo profesional. En esta actividad se ven implicados 15 estudiantes en cada curso académico y se quiere buscar un vínculo para relacionar esta iniciativa y los contenidos del Programa UB2B y las posibilidades de la Bolsa de Trabajo para Doctores que, si bien es cierto que no parece aportar un ámbito importante de actividad, no se descarta como una opción a fomentar en un futuro próximo.

En la actualidad el programa *Feina UB*, debido a los cambios en el modelo organizativo de la UB anteriormente mencionados, depende de una unidad administrativa denominada “*Fidelització i Borsa de Treball*”, ésta dependiente a su vez del “*Àrea de Marketing, Societat i Empresa*”.

El programa *Feina UB* de la Universidad de Barcelona pretende, esencialmente, favorecer la relación Empresa-Universidad. Por un lado pone a disposición de las empresas a sus estudiantes y titulados con unos conocimientos y unos perfiles profesionales adaptados a los constantes cambios que experimenta el mercado laboral; y por otro lado, proporciona a sus estudiantes y titulados la posibilidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos e insertarse laboralmente. Sin olvidar el soporte, la información y la coordinación con los centros de la UB, así como los servicios de inserción laboral a disposición de los ex-alumnos (“*Antics UB*”).

Durante el mes de febrero de 2005, se ha presentado a la comunidad universitaria el nuevo “*Programa Feina UB*” (*Els serveis d’inserció i orientació laboral de la Universitat de Barcelona*)<sup>244</sup>. El programa dispone de un nuevo portal relacionado con la inserción laboral. La web cuenta con una aplicación informática que integra los servicios de Bolsa de

---

<sup>244</sup> <http://website.cvtools.com/wswebsestaticas/Cliente1151/pagIndexNew.htm#>

Trabajo y las prácticas en empresas. La web tiene cuatro grandes entradas (alumnos, empresas, centros UB y antiguos alumnos) con información adaptada a cada uno de los colectivos. Está previsto que las empresas inserten sus anuncios de ofertas y puedan seleccionar candidatos. También los centros de la UB podrán gestionar los currículums de sus alumnos y titulados, así como las ofertas de trabajo que les lleguen<sup>245</sup>.

#### **3.4.4.3. “La inserción socio-profesional del universitario/a”**

En septiembre de 1994, la profesora de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, Pilar Figuera Gazo presentó su tesis doctoral bajo el título “La inserción socio-profesional del universitario/a”.

El objetivo principal que orientó el desarrollo del trabajo, tanto en su parte teórica como en su parte empírica, era *“encontrar un aproximación teórica y metodológica que permita comprender el fenómeno de la inserción socio-profesional del universitario en sus características definitorias y, una vez acotado, conocer las variables implicadas en los logros de la inserción inicial en el mercado de trabajo profesional”* (Figuera, 1994: 3).

La población de estudio la constituyeron estudiantes de la Universidad de Barcelona de la promoción de 1991 del último curso de las licenciaturas de Farmacia, Biología, Pedagogía y Geografía e Historia.

Recogemos algunas de las principales conclusiones de la investigación<sup>246</sup>, desde diferentes perspectivas:

---

<sup>245</sup> Las buenas intenciones del programa se desvanecen por una falta total de previsión de los recursos necesarios para un correcto funcionamiento, máxime cuando existe una total descoordinación entre las diferentes instancias implicadas a nivel de cada centro, y especialmente entre éstos y los servicios centralizados de la UB (en este caso el *Área de Màrqueting, Societat i Empresa*). Al histórico déficit en el apoyo a la administración y la gestión de los Prácticums desde los centros, se une un déficit en el personal técnico cualificado insertador y orientador laboral, y un inexplicable protagonismo en el diseño y la dirección del programa del Personal de Administración y Servicios (PAS), en detrimento del Personal Docente e Investigador (PDI). No se puede caer en la ingenuidad de pensar que un dispositivo informático puede gestionar por sí solo algo tan importante como las prácticas.

<sup>246</sup> Las conclusiones de la investigación debían ser interpretadas en los contextos de las licenciaturas estudiadas o en contextos afines, señala la autora.

*(El proceso de inserción desde el marco de la planificación del alumno de quinto de carrera)*

- El valor que los estudiantes atribuyen a su profesión en el mercado de trabajo (en términos de prestigio) va unido a las posibilidades teóricas de inserción de su promoción (mayor en los estudiantes de Farmacia).
- El grado de definición social de la profesión parece influir sobre la elaboración personal que el estudiante realiza de su papel profesional.
- Los estudiantes mostraron, en general, un importante desconocimiento de su papel como profesionales.
- Los datos confirman la relación entre la dimensión cognitiva y afectiva de la imagen de la profesión y la autoestima.
- Independientemente del título, el trabajo es un objetivo central para la gran mayoría de los estudiantes participantes.
- Consideran como el objetivo laboral más importante: “un trabajo interesante y estimulante”.
- Los niveles de ansiedad ante el proceso de inserción ponen de manifiesto que la anticipación del paro puede llegar a ser una creencia internalizada y vivida afectivamente como tal.

*(El proceso de inserción en el mercado de trabajo: análisis de los logros y determinantes)*

- Las cifras de desempleo global (12%) son inferiores a las de la población en general en el momento de la encuesta.
- Las tasas de inactividad, como opción personal temporal, superan las del desempleo; la continuación de estudios de tercer ciclo constituye la causa prioritaria.
- El conjunto de graduados insertados realiza una transición rápida al trabajo: una cuarta parte obtiene el trabajo antes de finalizar la carrera, mientras un 59% del total de insertados accede al trabajo antes de seis meses tras la obtención del título.

- Una vez iniciado el proceso laboral, las trayectorias laborales se caracterizan por su continuidad, en situaciones de jornada completa y con un contrato eventual o en prácticas<sup>247</sup>.
- Los canales de acceso al mercado de trabajo cualificado son, básicamente, los informales, a partir de las redes de influencia familiar y de las redes de contacto personales<sup>248</sup>.
- El nivel de satisfacción del graduado en el proceso de transición al mercado laboral, está directamente relacionado con la calidad de la inserción conseguida, con independencia del título.
- Se manifiesta una relación entre los procesos de inserción profesional y social.
- El título actúa como un filtro entre las características personales y las oportunidades abiertas en el mercado laboral.

La transición de la Universidad al mercado laboral constituye, para la autora, un tramo del proceso de inserción socio-profesional de los graduados universitarios. Los egresados acostumbran, transcurrido un año y medio desde la obtención del título, a presentar itinerarios profesionales inacabados unos y no iniciados todavía otros. Ello no merma la trascendencia de los primeros pasos en el ámbito del empleo cualificado.

A la hora de explicar o predecir la inserción de un graduado no se pueden obviar por un lado los condicionantes socio-económicos (macrocontexto) que generan las oportunidades de inserción y por otro lado las variables psicológicas, donde toman significado los determinantes cognitivos y conductuales (microcontexto)<sup>249</sup>.

Es necesario crear estructuras referenciales de información sobre los universitarios en el mercado laboral, desde la perspectiva de la política educativa, que permita el seguimiento de la evolución del empleo desde unidades de análisis contextualizadas. La información no sólo podrá fundamentar las decisiones institucionales, sino que también será una pieza clave en la planificación de los estudiantes.

---

<sup>247</sup> La inestabilidad laboral es, como la autora había presupuesto, el común denominador del inicio de las trayectorias laborales.

<sup>248</sup> La autora, a tenor de los datos obtenidos en la investigación, considera el INEM como “un canal seco para el empleo de los titulados universitarios”.

<sup>249</sup> Los primeros relacionados con la ocupabilidad, y los segundos vinculados a la empleabilidad.

La autora, por último, plantea la urgencia de desarrollar programas de intervención orientadora que ayuden a los alumnos a enfrentar las necesidades derivadas del periodo de transición, incluyendo una serie de recomendaciones a tener en cuenta.

### **3.5. La inserción laboral de los graduados en Pedagogía de la Universidad de Barcelona**

En este apartado recogeremos, de manera específica, algunos estudios sobre la inserción laboral de los graduados que afectan directamente a la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

#### **3.5.1. GAIU (Gabinet d'Avaluació i Innovació Educativa)**

Con anterioridad hemos aludido a los diferentes estudios realizados en Catalunya y más concretamente en la Universidad de Barcelona. Éstos fueron responsabilidad del GAIU (*Gabinet d'Avaluació i Innovació Educativa*) y cabe recordar que el tiempo de seguimiento fue de dos años, que la muestra estuvo configurada por graduados de una misma promoción que autorizaron el seguimiento; las técnicas e instrumentos utilizados fueron básicamente la encuesta telefónica con cuestionario estructurado, y que la unidad de análisis fue la titulación.

Centrando nuestra atención en la titulación de Pedagogía podemos apreciar que a lo largo de los cinco estudios realizados<sup>250</sup> se realizó el seguimiento a un total de 664 graduados. Destacaremos los datos más relevantes relacionados con los estudios de inserción:

La tasa de ocupación<sup>251</sup> osciló entre el 85% y el 90%, la tasa de paro<sup>252</sup> entre el 5% y el 10% y la tasa de inactividad<sup>253</sup> entre el 5% y el 7%. Lo que refleja unos niveles elevados de ocupación en oposición a unos bajos índices de paro e inactividad.

El proceso de transición al trabajo se realizó antes de la graduación para una media del 62% de los encuestados, un 18% tardó menos de seis meses y un 10% más de un año. La vía de acceso al mercado laboral más frecuente fue el ofrecimiento directo a los

---

<sup>250</sup> Ver Figura 26.

<sup>251</sup> Porcentaje de graduados, respecto al total, que trabajan en el momento de la encuesta.

<sup>252</sup> Porcentaje de graduados, respecto al total, no ocupados y que desean trabajar al final del periodo.

<sup>253</sup> Porcentaje de graduados, respecto al total, no ocupados y que no buscan trabajo.



empleadores para una media del 40%, seguida de los contactos a través de amigos o conocidos (28%) y de la participación en concurso/oposición (22%).<sup>254</sup>

Por lo que respecta a condiciones laborales y calidad de la inserción, destaca que una media del 75% de los ocupados admitió estarlo en trabajos relacionados con los estudios de Pedagogía realizados, mientras que el 25% opinaron estar ocupados en trabajos no relacionados con su formación y de un nivel inferior al esperado. La mayoría de los ocupados tenían contrato de trabajo (90%), siendo un contrato estable para una media del 47%, e inestable para el 43%; un 5% trabajaba por cuenta propia y otro 5% trabajaba sin contrato. Trabajaban a jornada completa una media del 78% de los ocupados. Los salarios se distribuían en una amplia banda, un tercio de los ocupados percibía un salario inferior a 100.000 pesetas mensuales, otro tercio percibía entre 100.000 y 150.000, y otro superaba las 150.000 pesetas.

Los datos denotaban una rápida transición al mercado de trabajo, si bien las vías fundamentales de inserción no coincidían con las de otras titulaciones, ya que en éstas predominaban los canales informales, las redes personales (amigos, conocidos...) para acceder al mercado laboral y no tanto el ofrecimiento directo a los empleadores como sucedía en Pedagogía.

También resulta interesante aludir a algunas sugerencias aportadas por los titulados encuestados en los diferentes estudios, coincidiendo en considerar como aspecto clave la formación práctica y la necesidad de aproximar el mundo educativo y el laboral. Más de un 40% de los encuestados recomendaron incrementar la formación práctica, no sólo en cantidad sino también en calidad.<sup>255</sup>

Lamentablemente los estudios sobre inserción laboral de los egresados no tuvieron continuidad en la Facultad de Pedagogía, ni en el resto de la Universidad de Barcelona, al desaparecer el GAIU en el año 2002. Más tarde, la AQU realizó de nuevo un estudio de inserción laboral de los graduados de las universidades públicas catalanas, anteriormente citado, incluyendo la titulación de Pedagogía entre las del Área de las Ciencias Sociales.

---

<sup>254</sup> Porcentajes sobre el total de ocupados en el momento del seguimiento.

<sup>255</sup> Frases como "más prácticas", "mayor conexión entre la teoría y la práctica", "más énfasis y control en el prácticum", "orientación hacia las posibles salidas profesionales", fueron las más repetidas.

### 3.5.2. “Diseño de las titulaciones de grado de Pedagogía y Educación Social”

En el apartado 2.5. del Capítulo 2, ya hemos comentado suficientemente todo el proceso seguido hasta la redacción y publicación de este documento que se constituye como una referencia fundamental para el diseño de las posibles futuras titulaciones de grado, vinculadas a la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

El apartado 4 del *Diseño de las titulaciones de grado de Pedagogía y Educación Social* está dedicado a “*Estudios de inserción laboral de los titulados de Pedagogía y Educación Social durante el último quinquenio.*”<sup>256</sup>

Los datos que aportan los estudios de inserción laboral y profesional de los egresados se consideran fundamentales para el diseño de las futuras titulaciones. Motivo por el cual la Red de Educación ha llevado a cabo una investigación propia en la que han participado 20 universidades que imparten la titulación de Pedagogía, y un total de 469 licenciados encuestados<sup>257</sup>.

Señalamos algunos resultados obtenidos:

- La mayoría de los encuestados (74%) está trabajando en la actualidad.<sup>258</sup>
- De las personas que trabajan, un 61% lo hacen en un trabajo relacionado con la Pedagogía (elevado índice de inserción profesional), mientras que el 39% afirman hacerlo en otra área.
- El 70% de los licenciados en Pedagogía encuentran trabajo en menos de un año, y un 30% en menos de tres meses; lo que se puede valorar como un alto índice de inserción laboral.

---

<sup>256</sup> Haremos referencia exclusivamente a la inserción de los titulados en Pedagogía.

<sup>257</sup> Cada uno de los encuestados (antiguos alumnos de las últimas cinco promociones: 1998-1999 a 2002-2003) respondió a un cuestionario compuesto por preguntas tanto categorizadas como abiertas sobre diferentes aspectos relacionados con su inserción laboral.

<sup>258</sup> Los titulados que no trabajan, en su inmensa mayoría continúan otros estudios una vez finalizada la licenciatura. De hecho del 26% que no trabaja, el 15% no está buscando trabajo y el 11% lo hace desde hace 7 meses, como promedio; de ahí que no puedan considerarse técnicamente *parados* a los titulados que no están ocupados.

- La vía de contratación fundamentalmente es a través de la “red de contactos” (43%), seguida de la propia “autocandidatura” (18%).
- El tipo de empresa en la que trabajan es, mayoritariamente, privada (60%). Un 28% trabaja en empresas públicas, un 10% en empresas del tercer sector (sin ánimo de lucro) y un 2% en empresas del segundo sector (con ánimo de lucro).
- El tipo de contrato predominante es el temporal (54%) frente al contrato fijo (39%).
- La titulación más exigida en la contratación de titulados y tituladas en Pedagogía es la de licenciado (66%), seguida por la de diplomado (28,7%).
- Las funciones más desempeñadas por los licenciados en Pedagogía son: docencia (31%), educación no formal (18%), coordinación y gestión (13%), orientación escolar y familiar (11%), formación (8%), recursos humanos (7%), pedagogía terapéutica y psicomotricidad (5%).
- El ámbito laboral más frecuente en el que trabajan los titulados en Pedagogía es el de “empresa o institución privada o de iniciativa social” (58%). Tras él se sitúan, “escuela o instituto” (23,1%), “administración local” (7,5%), “administración autonómica” (6,6%), “servicio del sistema educativo reglado” (3,8%) y “administración central” (0,9%).
- El 76% de las personas encuestadas considera adecuada o muy adecuada la formación recibida.
- Respecto a las lagunas de formación destaca la “necesidad de una mayor formación práctica” (81,8%), seguida de “adecuación de la titulación al mercado laboral” (10,0%).

### **3.6. La importancia de los estudios de inserción laboral universitarios en el marco de la Convergencia Europea**

El seguimiento de los licenciados es una actividad muy reciente por parte de las universidades. Sin embargo, en pocos años esta actividad se ha extendido, afectando institucionalmente, como hemos tratado de poner de manifiesto en los apartados anteriores, a escala internacional, nacional y autonómica. En algunos casos se ha convertido en un proceso regular de control de licenciados en su tránsito de la universidad al mundo laboral.

Los estudios realizados en las universidades españolas suelen plantear algunos problemas metodológicos comunes:

1) El problema de las direcciones. Las instituciones sólo pueden hacer uso de sus propios archivos, la mayoría de los cuales están obsoletos en el momento de las consultas. Esto provoca serios problemas a la hora de validar el muestreo. Sin embargo existen dos posibilidades para evitar este problema. La primera, el uso del Censo, pero sólo es posible si el Gobierno se hace responsable de la encuesta. La segunda alternativa es el desarrollo de asociaciones de alumnos que permiten tener actualizados estos datos a las universidades. Algunas universidades actualmente ya están desarrollando este tipo de asociaciones.

2) La imposibilidad para contrastar los datos, puesto que los métodos e instrumentos utilizados difieren en muchos casos, haciéndose necesario un marco de trabajo común.

Los estudios reflejan una cierta descoordinación inicial entre la educación universitaria y el mercado laboral, ésta se debe a varias causas (García-Aracil, 2004: 18):

a) Es cuestionable que la educación universitaria sea la más adecuada para las necesidades actuales del mercado laboral. La falta de personal cualificado en el mercado laboral es notoria.

b) La actitud de los jóvenes graduados que buscan trabajo, que se ciñen a sus especialidades, no está en consonancia con la demanda del mercado laboral. Éste tiende hacia la multidisciplinariedad, siendo necesarios una gran variedad de aptitudes y conocimientos.

En el marco de la convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior, resulta del todo deseable disponer de información procedente de los graduados de nuestras universidades, mediante la cual valoren su paso por la universidad y destaquen aspectos relevantes de su formación universitaria desde el punto de vista de la repercusión que ha tenido en su proceso de inserción laboral.

El proceso de definición de las futuras titulaciones y de adaptación de sus respectivos planes de estudio al EEES, con el objetivo de homogeneizarlos, se basa en el establecimiento, como ya hemos señalado en el capítulo anterior, de dos niveles de formación (grado y postgrado) que se definirán en función de las competencias que un titulado haya logrado. Por tanto, el análisis de dichas competencias y, sobre todo, la manera de medirlas, constituirá un campo de análisis esencial en los próximos años.

Será importante tener en cuenta las competencias y habilidades destacadas por los graduados como más relevantes en el proceso de inserción laboral y categorizarlas en función de si se consideran competencias bien desarrolladas o que la universidad asegura adecuadamente o si, por el contrario, se trata de una serie de competencias necesarias pero poco trabajadas a lo largo del periplo universitario. Es decir, será necesario programar unas titulaciones más centradas en las competencias que se deben adquirir para cada nivel, y no exclusivamente fundamentadas en los contenidos.

Ahora bien, la importancia de la inserción laboral no nos ha de hacer perder de vista la función más puramente académica y formativa, de transmisión de conocimientos, que nunca deberá descuidar la universidad. Por tanto, el análisis de la inserción laboral se ha de poner en relación con el contexto de cada titulación y, en todo caso, desarrollar estrategias para aquellas disciplinas que por pertenecer a ámbitos poco dinámicos en la sociedad actual, corran el riesgo de verse marginadas. Una titulación poco interesante laboralmente, puede serlo desde el punto de vista académico, formativo o de investigación. La

universidad no ha de llevar a término programas basados exclusivamente en la formación profesional, sino que ha de compaginar el desarrollo de capacidades/consecución de competencias con la satisfacción de necesidades sociales, que en algunos casos no siempre deberán estar presentes.

Al abordar nuevos planes de estudio, se deben tener en cuenta estos aspectos y procurar recogerlos en las nuevas titulaciones adaptadas al EEES. Los análisis de las características relacionadas con las competencias y los procesos de inserción laboral, constituyen una información relevante, pero dados los cambios constantes en una sociedad dinámica es necesario dar continuidad a este tipo de análisis, ya que mediante la comparación y el contraste de situaciones podremos anticiparnos y/o adaptarnos a las realidades cambiantes.

### **3.7. Conclusiones preliminares sobre la inserción laboral**

Estamos totalmente convencidos del importante papel que el Prácticum desempeña en los actuales estudios de Pedagogía, por su carácter socializador, al relacionar al alumnado con el medio humano e institucional en que desarrollará su futura actividad profesional, y por su carácter globalizador, en cuanto trasciende la mera puesta en práctica de los conocimientos propios de las asignaturas cursadas, confiriéndole sentido de totalidad. Actualmente el Prácticum facilita la conexión de los mundos académico y laboral (teoría y práctica), ofrece la oportunidad de un aprendizaje preprofesional al alumnado entrando en contacto con entornos laborales y con profesionales de valía, recupera el valor del aspecto vivencial de la experiencia práctica y lo que tiene de importante para aprender a convivir y a comportarse como profesionales, y ayuda a aprender los aspectos éticos de la intervención profesional. Somos conscientes de la necesidad de proyectar hacia el futuro su carácter profesionalizante, en tanto debe capacitar para el desempeño de labores pedagógicas, sin descuidar la mejora de la empleabilidad y el fomento de la inserción laboral, dado que no podemos obviar las dificultades que se nos presentan a la hora de precisar perfiles y competencias profesionales, en relación con las salidas profesionales de la Pedagogía en nuestro país. Superar las dificultades nos permitirá delimitar un espacio laboral propio y socialmente reconocido. Para lograrlo es fundamental, desde una fundamentación teórica en estrecha relación objetiva con la realidad (situación actual del Prácticum de la licenciatura de Pedagogía en la UB, adaptación al EEES, ocupabilidad e inserción laboral), abordar un estudio de carácter empírico que nos permita complementar nuestro conocimiento sobre el Prácticum, especialmente de los colectivos implicados (alumnado, profesorado universitario, profesionales de las instituciones colaboradoras), así como de las últimas promociones egresadas. Ello nos permitirá conseguir los objetivos que nos hemos propuesto.

El proyecto que nos ocupa no está exento de riesgos y supone superar importantes retos. Hemos aludido a la necesaria coexistencia de un modelo tradicional, académico-formativo, con un modelo profesional, basado en el aprendizaje experiencial y vivencial. De la misma manera deberemos conciliar las tendencias generalizadas en relación a una concepción real de la universidad de carácter empresarial, en el que las relaciones se establecen a partir de

intereses mercantiles, en la que la formación predominante es utilitarista, respondiendo a las supuestas demandas y necesidades sociales, y decidido enfoque economicista; con una concepción deseada, ideal, de la universidad, de carácter colegial, en la que las relaciones se establecen a partir de inquietudes intelectuales, socioculturales, en la que la formación tiene un predominio filantrópico, respondiendo a las demandas de la razón y el espíritu, y un decidido enfoque ligado al desarrollo humano. Aquéllas influenciadas por el paradigma positivista y éstas bajo un paradigma crítico-social. También deberán conciliarse las tradiciones culturales universitarias, locales, respetuosas con las diferencias, con las propuestas globales, actuales, de índole armonizador y homogeneizador.





## **Parte segunda**

### ***Estudio empírico***





***CAPÍTULO 4***  
***MÉTODO DE INVESTIGACIÓN***



Este capítulo nos introduce en la parte empírica de la tesis, y ello nos obliga a realizar, antes de tomar decisiones que condicionarán el proceso de la investigación, una aproximación teórico-conceptual sobre el método de investigación. Comentaremos diversos aspectos relacionados con la investigación evaluativa, conocidos nuestros objetivos de realizar una evaluación en torno al Prácticum.

Describiremos qué se entiende por una investigación evaluativa. Para más tarde detenernos en los diferentes paradigmas de evaluación y en los diversos posicionamientos ante ellos.

Haremos una breve pero intensa inmersión en la teoría de la evaluación, precisando el concepto, funciones, tipos de juicios, tipos de evaluación, ámbitos, objetivos, indicadores y criterios de evaluación.

Aludiremos al proceso de investigación evaluativa y a los diferentes modelos de evaluación, destacando las ventajas y limitaciones de los modelos clásicos, y comentando los nuevos modelos evaluativos.

Nos acercaremos a los aspectos metodológicos en la evaluación, así como a la estructura del informe de evaluación. También destacaremos algunas controversias éticas relacionadas con la evaluación.

Finalmente, nos atreveremos a precisar algunas conclusiones metodológicas, que determinarán, en buena medida, el proceso de nuestra investigación.

## 4.1. La investigación evaluativa

Los objetivos de la tesis nos conducen irremediabilmente hacia el ámbito de la evaluación. Ante la inevitable pregunta de por qué será necesario evaluar, encontramos la respuesta adaptando la propuesta de Marcelo (1994)<sup>259</sup>: en primer lugar por la propia responsabilidad profesional de conocer la calidad del Prácticum de Pedagogía, en segundo lugar para mejorarlo, en tercer lugar para implicar y responsabilizar a los colectivos participantes y finalmente para analizar el Prácticum desde la perspectiva de la eficiencia y la adaptación al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. En definitiva, entendemos que hemos de evaluar para tomar decisiones, y éstas, como nos recuerda Cronbach (1982), no estarán exentas de intereses políticos, en la medida que la toma de decisiones supone entrar en conflicto con los intereses de los diversos sectores implicados.<sup>260</sup>

En los apartados siguientes trataremos de asentar las bases teóricas que permitirán situar el estudio en el ámbito de los paradigmas de la investigación y tomar decisiones sobre el método más adecuado para desarrollar el proyecto de investigación educativo.<sup>261</sup> Para ello no realizaremos una exposición teórica exhaustiva sobre metodología, sino que seleccionaremos los contenidos que permitan clarificar y entender mejor la postura metodológica adoptada.

---

<sup>259</sup> El autor se refiere a los motivos que impulsan a la realización de evaluación de programas formativos.

<sup>260</sup> Cuando hablamos de intereses políticos, nos referimos a los diferentes ámbitos de análisis y posterior toma de decisiones. Ya hemos hecho referencia al nuevo EEES y a las críticas que genera desde algunos colectivos a escala nacional e internacional; de la misma manera estamos afectados por una serie de leyes estatales y/o nacionales que condicionan la vida actual universitaria (LOU, LUC...), por no citar el recién estrenado Estatuto de la UB incluyendo un nuevo modelo organizativo, hasta llegar al nuevo Reglamento de nuestra Facultad. Simplemente manifestar que tras los procesos democráticos vinculados a las realidades mencionadas, subyacen diferentes posturas, defendidas por razones corporativas, profesionales, y siempre políticas en cuanto defienden consciente o inconscientemente intereses no siempre reconciliables, en tanto suponen a veces maneras opuestas de interpretar la realidad, en definitiva de hacer política.

<sup>261</sup> Conviene tener en cuenta que las investigaciones educativas poseen un conjunto de características singulares, relacionadas con la peculiaridad de los fenómenos que estudian, la multiplicidad de los métodos que utiliza y la pluralidad de los fines y objetivos que persiguen. Señalamos, a partir de la propuesta de Latorre et al. (1996), las características propias de la investigación educativa en oposición a la investigación en ciencias naturales, adaptadas a nuestra investigación:

- a) Los fenómenos educativos son más complejos. Especialmente en nuestro caso, dado el elevado número de variables intervinientes en el diseño de un Prácticum de características anteriormente reseñadas.
- b) Los fenómenos educativos plantean mayor dificultad epistemológica. Como se pone de manifiesto en este capítulo no hemos podido eludir la reflexión y la decisión epistemológica, ni por tanto las dificultades para tratar de fundamentar la científicidad del trabajo.
- c) Su carácter pluriparadigmático. Posiblemente pueda considerarse pluriparadigmático, el carácter de nuestra investigación, al estar impregnado por rasgos que tradicionalmente definen los diferentes paradigmas.



## 4.2. Paradigmas de evaluación

La investigación en las ciencias sociales y por tanto en las ciencias de la educación se basa en ciertos supuestos epistemológicos, que conducen a determinadas orientaciones y tradiciones investigadoras que se denominan paradigmas (Kuhn, 1971). El concepto si bien admite pluralidad de significados y usos diferenciados, lo interpretaremos como “conjunto coherente de valores, postulados, fines, normas, lenguajes y formas de percibir y comprender la realidad sociológica, y por tanto de abordar su conocimiento a través de la investigación” (Mateo, 1996). El paradigma constituye un esquema teórico, una vía de percepción y comprensión del mundo, adoptada por una comunidad científica.

El debate en torno a los paradigmas, tradicionalmente se ha planteado de manera dicotómica, métodos cuantitativos frente a cualitativos, explicar frente a comprender, conocimiento nomotético frente al idiográfico, investigación positivista frente a la humanista, como consecuencia lógica del predominio en nuestra cultura de dos grandes tradiciones filosóficas: realismo e idealismo.

Para referenciar los diferentes paradigmas utilizaremos las expresiones de paradigma *positivista*, *interpretativo* y *sociocrítico*, como categorías que recogen y clarifican mejor el sentido de las perspectivas de investigación, si bien podemos encontrar otros términos para designarlos.

A continuación, consideramos necesario explicar brevemente las características más destacadas de cada uno de ellos, dado que facilitarán la comprensión y la justificación de las decisiones que adoptaremos al respecto.

- 
- d) Su carácter plurimetodológico. Si bien domina un modelo evaluativo (CIPP), las necesidades que surgen a lo largo de la investigación nos llevan a utilizar diferentes métodos.
  - e) Su carácter multidisciplinar. Particularmente, el Prácticum, se caracteriza por la multidisciplinariedad, debido a la necesaria relación, desde la perspectiva práctica, con todas las disciplinas curriculares de la licenciatura
  - f) La relación peculiar entre investigador y objeto investigado. Dado que en nuestra investigación, el investigador principal es a la vez coordinador del Prácticum, objeto investigado.
  - g) Es más difícil conseguir los objetivos de la ciencia. Debemos ser conscientes de que las ciencias humanas, por su especial carácter especulativo, generan ciertas dificultades –especialmente relativismo y subjetividad- al abordar los objetivos definidos.
  - h) Su delimitación. Los aspectos susceptibles de ser investigados, están claramente acotados en nuestra investigación, condicionados por el objeto de la investigación.

### **4.2.1. Paradigma positivista**

El paradigma positivista, también denominado empiricoanalítico, neopositivista, cuantitativo y racionalista, tradicionalmente ha tenido una gran influencia en la investigación educativa, al predominar en algunas comunidades científicas. Sigue los postulados, principios y métodos de las ciencias fisiconaturales, consideradas modélicas del conocimiento científico, herederas del positivismo y del empirismo de siglos precedentes. En el ámbito educativo, aspira a descubrir las leyes por las que se rigen los fenómenos educativos y elaborar teorías científicas que guíen la acción educativa.

Según Popkewitz (1988: 66), los supuestos interrelacionados que configuran este paradigma son los siguientes:

- a) La teoría ha de ser universal, no vinculada a un contexto específico ni a las circunstancias en las que se formulan las generalizaciones.
- b) Los enunciados científicos son independientes de los fines y valores de los individuos. La función de la ciencia se limita a descubrir las relaciones entre los hechos.
- c) El mundo social existe como un sistema de variables. Éstas son elementos distintos y analíticamente separables en un sistema de interacciones.
- d) La importancia de definir operativamente las variables y de que las medidas sean fiables. Los conceptos y generalizaciones sólo deben basarse en unidades de análisis que sean operativizables.

Desde este enfoque se mantiene la idea de que el conocimiento de la realidad sólo es posible a partir del método científico, desde la perspectiva positivista. Predomina el método deductivo y las técnicas cuantitativas.

Actualmente se acostumbra a hablar generalmente de postpositivismo (Guba, 1990) para denominar esta corriente paradigmática, que mantiene preferencias por la metodología cuantitativa y la ciencia experimental, pero con planteamientos más flexibles y menos dogmáticos que el positivismo radical previo, defensor a ultranza de la neutralidad y la objetividad científicas.

### **4.2.2. Paradigma interpretativo**

El paradigma interpretativo, también denominado humanísticointerpretativo, cualitativo, fenomenológico, naturalista, humanista, etnográfico, constructivista, hermeneúatico, simbólico..., recoge iniciativas interesadas en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social (Erickson,1986), intentando dar respuesta a problemas inabordables con el paradigma anterior (Fetterman,1989). A pesar de tratarse de un enfoque con siglos de tradición entre los pensadores sociales, su aplicación generalizada como modelo investigativo es reciente, en general como reacción a las críticas que el enfoque positivista ha tenido en las últimas décadas (Carr y Kemmis, 1988).

Este enfoque pretende sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control, propias del paradigma positivista, por las de comprensión, significado y acción, penetrando en el mundo personal de los sujetos. Se plantea la búsqueda de la objetividad en el ámbito de los significados utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo en el contexto educativo. (Latorre *et al.*, 1996).

Desde esta concepción, las investigaciones se desarrollan por lo general en escenarios naturales y se ocupan de aspectos subjetivos de la conducta, mediante la utilización de entrevistas en profundidad y de la observación participante, como técnicas metodológicas más frecuentes.

### **4.2.3. Paradigma sociocrítico**

El paradigma sociocrítico se fundamenta en la tradición filosófica de la teoría crítica social (Habermas, 1984), reúne las investigaciones que superando las tradiciones positivista e interpretativa, tratan de eludir el reduccionismo de la primera y el conservadurismo de la segunda, aceptando la posibilidad de una ciencia social que no sea puramente empírica ni sólo interpretativa (Foster, 1980), basándose en la apertura ideológica y orientándose hacia la transformación social.

Introduce los factores ideológicos de forma explícita, así como la autorreflexión crítica en los procesos de conocimiento. Mantiene una actitud abierta ante la diversidad metodológica, integrando métodos cualitativos y cuantitativos.

El objetivo, desde esta perspectiva, es el análisis de las transformaciones sociales y dar respuesta a los problemas generados por éstas. La teoría crítica, mediante algunos principios nos aporta una guía para la práctica: conocer y comprender la realidad como praxis; unir teoría y práctica; conocimiento, acción y valores; orientar el conocimiento a emancipar y liberar al hombre e implicar al docente a partir de la autorreflexión (Popkewitz, 1988: 75).

Se cuestiona, desde este paradigma, la supuesta neutralidad de la ciencia, y por extensión de la investigación, atribuyéndole un carácter emancipatorio y transformador de las organizaciones y procesos educativos.

En la Figura 34 y la Figura 35, se pueden apreciar, mediante resúmenes comparativos, las características principales de los tres paradigmas comentados.

<i>Dimensión</i>	<i>Positivista</i>	<i>Interpretativo</i>	<i>Crítico</i>
Intereses	Explicar, controlar, predecir	Comprender, interpretar (comprensión mutua compartida)	Emancipar, criticar e identificar el potencial para el cambio
Ontología (naturaleza de la realidad)	Dada, singular, tangible, fragmentable, convergente	Construida, holística, divergente, múltiple	Construida, holística
Relación Sujeto/objeto	Independiente, neutral, libre de valores	Interrelación, relación influida por factores subjetivos	Interrelacionados. Relación influida por el fuerte compromiso para el cambio
Propósito: generalización	Generalizaciones libres de contexto y tiempo, leyes, explicaciones (nomotéticas): -deductivas -cuantitativas -centradas sobre semejanzas	Hipótesis de trabajo en contexto y tiempo dado, explicaciones idiográficas, inductivas, cualitativas, centradas sobre diferencias	Hipótesis de trabajo en contexto y tiempo dado, explicaciones idiográficas, inductivas, cualitativas, centradas sobre diferencias
Explicación: causalidad	Causas reales, temporalmente precedentes o simultáneas	Interacción de factores	Interacción de factores
Axiología (papel de los valores)	Libre de valores	Valores dados. Influyen en la selección del problema, teoría, método y análisis	Valores dados. Crítica de ideología

Figura 34. Paradigmas de investigación educativa (Koetting, 1984: 296)

#### 4.2.4. Diferentes posiciones ante los paradigmas

El debate y la controversia entre las diferentes posturas, cosmovisiones, que subyacen bajo la defensa de los paradigmas, no es reciente, si bien se acrecienta a finales de los años sesenta, momento en que se toma conciencia de la imposibilidad de verificar teorías a partir del simple análisis de datos cuantitativos (Alvira, 1983).

Las diferentes posiciones surgen de la diversidad en cuanto a planteamientos filosóficos, epistemológicos y metodológicos. Walker y Evers (1988), analizan la conceptualización histórica del debate, encontrando tres posturas básicamente:

- a) incompatibilidad de paradigmas
- b) complementariedad de paradigmas
- c) unidad epistemológica

La tesis de la incompatibilidad entre paradigmas que compiten de manera irreconciliable en la investigación, la defienden autores que mantienen que son epistemológicamente diferentes y responden a concepciones diferentes de la realidad social, así como diversas son las formas para llegar a conocerla (Smith y Heshusius, 1986). Plantean, como cuestión fundamental, que para el investigador cuantitativo existe una realidad externa independiente de la mente, la observación de la cual alimenta el fundamento epistemológico. Ello es negado por los investigadores cualitativistas, lo que provoca que las discrepancias se centren en aspectos sustanciales, relativos a los criterios de verdad, objetividad, fiabilidad, validez, más que en el hecho de utilizar información numérica y procedimientos estadísticos.

La segunda tesis, sostiene que los paradigmas son compatibles, resultando complementarios, bien abordemos problemas diferentes, bien analicemos desde perspectivas diferentes. Esta complementariedad fue defendida inicialmente por Cronbach (1975), al indicar que los temas de investigación son tan diversos que resulta imposible estudiarlos desde un único paradigma. Cook y Reichardt (1995), también apoyan la complementariedad paradigmática y metodológica, reclamando flexibilidad y diversidad en el uso de las metodologías y técnicas de investigación.

La tesis de la unidad epistemológica es defendida por algunos autores, destacaremos a los ya citados Walker y Evers (1988). Reconocen que hay una gran diversidad de métodos que se complementan, y permiten abordar los problemas desde múltiples perspectivas dependiendo de la finalidad y de las circunstancias de la investigación, teniendo que ser el investigador quien tome las decisiones más apropiadas en cada caso. Algunos autores llegan a defender que cada investigador desarrollará su propio paradigma, e incluso algunos llegan a rechazar la existencia de paradigmas en las ciencias sociales.

<b>Paradigma</b> <b>Dimensión</b>	Positivista (racionalista cuantitativo)	Interpretativo (naturalista, cualitativo)	Sociocrítico
Fundamentos	Positivismo lógico. Empirismo	Fenómenología. Teoría interpretativa	Teoría crítica
Naturaleza de la realidad	Objetiva, estática, única, dada, fragmentable, convergente	Dinámica, múltiple, holística, construida, divergente	Compartida, histórica, construida, dinámica, divergente
Finalidad de la investigación	Explicar, predecir, controlar los fenómenos, verificar teorías. Leyes para regular los fenómenos	Comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones, intenciones, acciones	Identificar potencial de cambio, emancipar sujetos. Analizar la realidad
Relación Sujeto/objeto	Independencia. Neutralidad. No se afectan. Investigador externo. Sujeto como "objeto" de investigación	Dependencia. Se afectan. Implicación investigador. Interrelación	Relación influida por el compromiso. El investigador es un sujeto más
Valores	Neutros. Investigador libre de valores. Método es garantía de objetividad	Explicitos. Influyen en la investigación	Compartidos. Ideología compartida
Teoría/práctica	Disociadas, constituyen entidades distintas. La teoría, norma para la práctica	Relacionadas. Retroalimentación mútua	Indisociables. Relación dialéctica. La práctica es teoría en acción
Criterios de calidad	Validez, fiabilidad, objetividad	Credibilidad, confirmación, transferibilidad	Intersubjetividad, validez consensuada
Técnicas: Instrumentos Estrategias	Cuantitativos. Medición de tests, cuestionarios, observación sistemática. Experimentación	Cualitativos, descriptivos. Investigador principal instrumento. Perspectiva participantes	Estudio de casos. Técnicas dialécticas
Análisis de datos	Cuantitativo: Estadística descriptiva e inferencial	Cualitativo: inducción analítica, triangulación	Intersubjetivo. Dialéctico

**Figura 35. Síntesis de las características de los paradigmas de investigación (Latorre, et al. 1996: 44)**

### **4.3. Teoría de la evaluación**

Como ha quedado expresado en la introducción al capítulo, nuestro proyecto de investigación aspira tener, en función de los objetivos propuestos, un marcado carácter evaluativo. Sin pretender realizar una síntesis del inmenso conjunto de la teoría de la evaluación, deseamos destacar ciertos aspectos imprescindibles para explicar y justificar las decisiones adoptadas desde la perspectiva metodológica.

#### **4.3.1. Concepto**

La evaluación se define como "un proceso de recogida de información orientado a la emisión de juicios de mérito o de valor respecto de algún sujeto, objeto o intervención" (Mateo, 2000: 21). Por otra parte, también conviene enfatizar la estrecha relación que debe existir entre la evaluación y la toma de decisiones, fundamentada en los juicios emitidos, encaminada a la mejora del objeto, sujeto o intervención evaluada.

La particularidad de la evaluación entendida como una ciencia proviene del tipo de conocimiento que mejor la caracteriza: el axiológico (Rul, 1992). De hecho, evaluar supone siempre necesariamente establecer comparaciones a las que se otorga un valor en función de algún criterio. Así pues, la validez del conocimiento evaluativo se demuestra a través de su capacidad para asignar valoraciones, y la credibilidad a través de su capacidad para mejorar lo evaluado (Mateo, 2000).

El conocimiento que aporta la teoría evaluativa, al margen de su utilidad práctica, se asocia con aspectos como el poder, porque discrimina entre aquellos objetos, sujetos o intervenciones que tienen reconocimiento socioeducativo y los que no; y como la política, porque se ha demostrado, sobre todo a partir de los modelos evaluativos sociocríticos, también denominados de cuarta generación (Guba y Lincoln, 1989), que la evaluación genera una cultura evaluativa y reconstruye la realidad generando cambios en profundidad (Mateo, 2000; House, 1994).



Hoy día la evaluación se clasifica en diversas tipologías, no excluyentes, según su función, el tipo de juicios que se emitan y el agente evaluador. En los siguientes apartados se detallan estas tipologías o modalidades de evaluación.

### 4.3.2. Funciones de la evaluación

Scriven (1967) fue el primero en distinguir formalmente la evaluación formativa de la sumativa. Hasta entonces todas las evaluaciones eran sumativas, ya que se centraban en los resultados de los procesos educativos, reservando las propuestas de mejora para futuras intervenciones; en cambio, la evaluación formativa focaliza su atención en el mismo proceso educativo desde su inicio para poder incidir en su mejora. Posteriormente se ha identificado otro tipo de evaluación que tiene como función primordial el diagnóstico previo de aspectos que permitan tomar decisiones incluso antes del inicio de los procesos educativos. En la siguiente tabla se resumen las principales características de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.

	Diagnóstica	Formativa	Sumativa
Función	Adecuar el programa educativo a los niveles iniciales y expectativas del alumnado	Asegurar que el proceso educativo se realiza según lo planificado Motivación	Certificar y calificar niveles de aprendizaje alcanzados
Objeto	Prerrequisitos Conocimientos previos Expectativas	Proceso educativo Aprendizajes parciales	Objetivos finales alcanzados
Momento	Antes de iniciar el proceso educativo o justo al inicio	Durante el proceso educativo	Al finalizar el proceso educativo En ocasiones se realiza de forma diferida para evaluar resultados a medio o largo plazo
Decisión	Adaptación del programa educativo Elección del programa o nivel	Reajuste del programa educativo Añadir estrategias de refuerzo	Otorgar acreditaciones

**Figura 36. Características de los tipos de evaluación según su función**  
(adaptado de Cabrera et al, 1993)

La funcionalidad formativa de la evaluación se utiliza en la valoración de procesos en curso. Su finalidad es la de mejorar, optimizar, adecuar, el proceso que se evalúa a través de la obtención rigurosa y sistemática de datos que nos aporte suficiente información de cara a una toma de decisiones inmediata. Por ello, la evaluación se lleva a cabo paralelamente a la actividad que se desarrolla de forma que cuando surja un obstáculo, disfuncionalidad o carencia se esté a tiempo de introducir los cambios necesarios para su mejora y optimización. Este tipo de evaluación está más en concordancia con la dirección que están tomando las prácticas educativas, pasando de una visión centrada en la evaluación legitimadora o deslegitimadora a una visión centrada en procesos de mejora (Cabrera, 2001).

### **4.3.3. Tipos de juicios evaluativos**

En cuanto a los tipos de juicios que se emiten en una evaluación, se clasifican en función del criterio comparativo que adoptan (Cabrera y Espín, 1986; Mateo, 2000):

- *Personalizados o con referencia a uno mismo.* Cuando la información obtenida se compara con información previa del mismo objeto, sujeto o intervención. Tiende a ser de corte idiográfico.
- *Normativos.* Cuando la información se compara con la información que se tiene de otros objetos, sujetos o intervenciones similares al que se está evaluando. Tiene carácter nomotético.
- *Criteriales.* Cuando la información se compara con unos criterios de excelencia preestablecidos teóricamente. Tiene carácter nomotético.

### **4.3.4. Tipos de evaluación en función del agente evaluador**

Cuando la evaluación se realiza sobre un objeto por parte de un agente diferenciado de ese objeto, se denomina heteroevaluación. En cambio si el objeto evaluado forma parte del mismo agente evaluador, entonces se realiza una autoevaluación. Cuando se trata de evaluación de programas o instituciones, los términos que se utilizan en estos casos, respectivamente, son evaluación externa y evaluación interna.

En la evaluación de programas, la evaluación externa aporta valores añadidos como mayor objetividad, credibilidad, y conocimiento sobre la evaluación al tiempo que soporta menor presión política (Payne, 1994). En cambio la evaluación interna tiene las ventajas de un menor coste económico y, sobre todo, la capacidad de devolver el poder de decisión y de acción a los propios interesados (empowerment), tal como señala Cabrera (2001).

#### **4.3.5. Ámbitos de evaluación**

Los principales ámbitos de aplicación de la evaluación educativa se centran en: a) el cambio realizado en el colectivo beneficiario de un servicio o programa -por ejemplo el aprendizaje del alumnado-, b) la acción profesional del personal responsable de un servicio o programa -por ejemplo la docencia del profesorado-, c) el programa o servicio en si mismo, d) la institución donde se lleva a cabo el programa o servicio -por ejemplo el centro educativo-, y e) el sistema nacional que orienta las concreciones de un programa o servicio.

La aparición de cada uno de estos focos de atención para la evaluación ha ido pareja al interés social e histórico que ha precedido. Así, inicialmente, la evaluación estuvo ligada a la valoración de los aprendizajes en consonancia con la visión estática y finalista de la educación. Posteriormente, cuando se vio el importante papel que jugaban el propio programa educativo y la acción docente en los resultados educativos, también apareció el interés por su evaluación. De la misma manera, cuando empezaron a surgir teorías sobre el papel de los centros educativos (incluidas las universidades) en la calidad de la educación, también se vio la necesidad de su evaluación.

#### **4.3.6. Objetivos, indicadores y criterios de evaluación**

Los discursos de evaluación suelen contener conceptos como "objetivo", "indicador" y "criterio", y en ocasiones se utilizan de forma confusa como sinónimos. A continuación se aclaran estos conceptos, de acuerdo con la propuesta de Amezcua y Jiménez Lara (1996):

- Un *objetivo* es el resultado específico y mensurable de una determinada actividad; un ejemplo de objetivo en un programa de inserción laboral sería "reducir el paro".
- Un *indicador* es la parte cuantificable del objetivo que se quiere conseguir; por ejemplo "número de personas que obtienen un trabajo".
- Un *criterio o estándar* es el nivel deseable que se ha de alcanzar con relación al indicador para considerar que el objetivo se ha conseguido; por ejemplo "70% de personas egresadas consigan un empleo en un espacio de tiempo determinado".

Para conseguir objetivos que sean útiles para la evaluación conviene que estén redactados con verbos que expresen resultados. Un error frecuente que se comete es redactar objetivos que expresan un medio para conseguir algo. Por ejemplo, el objetivo "ofrecer orientación profesional" (el cual supone un medio para algo) es mejorable con el siguiente cambio "conocerse a sí mismo y conocer el mundo laboral" (que es realmente el resultado que queremos obtener).

Cuanto más específico sea un objetivo, más útil resulta para la posterior evaluación. Así, por ejemplo, podríamos redactar un objetivo que incluyera el indicador, el criterio, el calendario y el coste: "Reducir un 10% el paro en la zona x para el 1 de enero del 2005, a un coste no superior a x".

## 4.4. El proceso de investigación evaluativa

La evaluación se inicia estableciendo los objetivos, después se lleva a término durante todo el proceso y así adquiere un carácter continuo y dinámico, durante el cual se ocupará tanto de los objetivos como del diseño, de la ejecución y de los resultados (Rodríguez Espinar, 1993). Al mismo tiempo, el énfasis depositado en la mejora implica que los propósitos de la evaluación se orienten hacia la emisión de juicios de valor y la toma de decisiones sobre el programa (Cabrera, 1987).

Desde un punto de vista funcional la evaluación se entiende como un proceso complejo que incluye las siguientes actividades:

- Establecer el propósito de la evaluación
- Definir el objeto de evaluación
- Especificar las audiencias que habrá que atender
- Especificar el tipo de juicios a emitir
- Determinar los indicadores y las fuentes de información
- Elegir, y adaptar si es necesario, el modelo de evaluación
- Establecer los agentes que efectuarán la evaluación
- Establecer un calendario de todo el proceso evaluativo
- Elegir o construir las técnicas de obtención de información
- Recoger la información
- Analizar la información
- Formular juicios
- Elaborar los primeros informes
- Negociar con las audiencias
- Tomar decisiones
- Difundir los resultados
- Realizar un seguimiento
- Evaluar el proceso de evaluación (metaevaluación)<sup>262</sup>

---

<sup>262</sup> El Joint Comitee on Standards for Educational Evaluation (1998) publicó una relación detallada, fundamentada e incluso señalando los errores habituales de 30 estándares agrupados en cuatro ámbitos:

- *Utilidad*, para garantizar que las evaluaciones sean informativas, oportunas en el tiempo e influyentes.
- *Viabilidad*, para garantizar que las evaluaciones sean operativas, no consuman más recursos, materiales, personal o tiempo del necesario.
- *Propiedad*, para facilitar la protección de los derechos de las personas afectadas por la evaluación.
- *Precisión*, para garantizar que se ha producido una información bien fundamentada, comprensiva y técnicamente adecuada.

Más adelante, en el apartado 4.4.4. volveremos a tratar brevemente este aspecto, debido a su gran importancia.

Consecuentemente, la evaluación de un programa, en nuestro caso el Prácticum de la licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, constituye el proceso de comprobación del mencionado programa, estimando, por un lado, tanto la idoneidad de los objetivos y las propuestas, como la viabilidad de su implementación según lo que se haya diseñado y, por otro lado, la capacidad por conseguir los objetivos propuestos; todo ello, con la intención de optimizarlo y certificar los resultados. Para ello, en la primera parte de la tesis, hemos tratado de precisar y describir la situación actual del Prácticum, abordar la necesaria inserción laboral de nuestros graduados universitarios y fijar el carácter condicionante del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior; como paso previo, de índole teóricoconceptual, para avanzar en el diseño de la investigación.

La concreción y la puesta en práctica de estas actividades se lleva a cabo con la ayuda de unos modelos que orientan y fundamentan las diversas decisiones que se han de ir tomando a lo largo de toda la evaluación. En los siguientes apartados se comentan algunos aspectos de estos modelos, que permitirán comprender y destacar el origen de los rasgos definitorios del modelo adaptado que aplicaremos en esta investigación.

## 4.5. Modelos de evaluación

El amplio desarrollo de la investigación evaluativa ha permitido diferenciar diversos modelos de investigación según el enfoque, los principios o las fases que orientan su práctica. Metodológicamente, la investigación evaluativa se sirve de algunos diseños propios de los paradigmas empírico-analíticos, interpretativos e incluso sociocríticos, pero algunos autores han propuesto orientaciones específicas para asegurar que se puedan tomar decisiones evaluativas con suficientes argumentaciones.

Investigadores como Colás y Rebollo (1993), Goodwin y Driscoll (1980), Latorre et al. (1996), Martínez Mediano (1997), Mateo (1992) y Stufflebeam y Shinkfield (1993) han explicado profusamente en sus obras los diversos modelos de investigación evaluativa. En la tabla siguiente se puede observar la gran variedad de modelos, sin contar con las adaptaciones que se suelen hacer para ajustarse a cada contexto específico.

Autor	Modelo	Paradigma
Tyler (1942)	Orientado al logro de objetivos	Empírico-analítico
Provus (1971)	Discrepante	
Suchman (1967)	Método científico	
Stake (1975)	Respondiente	Interpretativo
Parletty Hamilton (1977)	Iluminativo	
Scriven (1967)	Sin metas	
Stufflebeam (1966)	CIPP	Susceptible de complementariedad
Eisner (1971)	Crítica artística	
Wolf (1974)	Contrapuesto	
Pérez Juste (1991a y b)	Inicial-Procesual-Final	

Figura 37. Clasificación de los modelos de evaluación (Martínez Olmo, 2004)

A continuación se describen brevemente cuatro de los modelos clásicos de evaluación más aplicados en el ámbito educativo<sup>263</sup>.

#### **4.5.1. Modelo basado en objetivos (Tyler)**

El modelo de evaluación propuesto por Tyler (1942) se puede enmarcar en el paradigma positivista dado el énfasis que pone en objetivar tanto las metas a conseguir como los resultados obtenidos y el papel de experto externo que tiene el agente evaluador. Las decisiones a tomar en la evaluación se deben fundamentar en la coincidencia o comparación entre los objetivos del programa y sus resultados. Las fases principales de este modelo son:

1. identificar los objetivos operativos del programa,
2. seleccionar o elaborar instrumentos para medir el logro de los objetivos,
3. aplicar estos instrumentos al finalizar el programa, y
4. comparar los objetivos del programa y los logros realmente conseguidos.

Aunque este modelo ha sido muy criticado por olvidar aspectos que podrían aportar más datos para la mejora de los programas, se le puede reconocer que gracias a él se clarificaron muchas metas y objetivos educativos, a la vez que impulsó la mejora de técnicas de medida para evaluar esos objetivos (Martínez Mediano, 1997). De hecho, Tyler es considerado el padre de la evaluación educativa ya que desarrolló el primer modelo sistemático de evaluación y su metodología resultó muy influyente (Stufflebeam y Shinkfield, 1993).

#### **4.5.2. Modelo sin metas (Scriven)**

El modelo de Scriven (1967) se enmarca en el paradigma interpretativo. Su preocupación se centra en la valoración de los efectos y en las necesidades, prescindiendo de los objetivos del programa. También se preocupa por la función formativa, y no sólo sumativa,

---

<sup>263</sup> Aparte de los modelos señalados en este apartado, aplicados normalmente a la evaluación de programas, existen también otras propuestas específicas para la evaluación de la actividad docente, de centros educativos, de instituciones universitarias e incluso de sistemas educativos.



que debería tener la evaluación. Distingue entre evaluación intrínseca del programa -el mérito-, fijándose en su diseño (metas, estructura, metodología, etc.) y evaluación final del programa -el valor-, centrándose en los efectos del programa.

De acuerdo con el modelo sin metas, las etapas que se deben aplicar en la evaluación, aunque no necesariamente con una secuencia concreta, son las siguientes:

1. Descripción. ¿Qué hay que evaluar?
2. Cliente. ¿Quién ha encargado la evaluación?
3. Antecedentes y contexto. ¿Qué agentes hay implicados? ¿Qué expectativas hay de la evaluación? ¿Qué tipo de evaluación se desea (formativa o sumativa)? ¿Qué prioridades hay?
4. Recursos. ¿Qué nivel de viabilidad existe (recursos económicos, tecnológicos, de conocimientos y competencias para evaluación, de experiencias previas...)?
5. Función. ¿Qué función tiene asignada cada agente implicado? ¿Qué función acaba realmente cumpliendo?
6. Funcionamiento. ¿Cómo se inicia el programa o servicio? ¿Cómo llega al cliente? ¿Cómo se mantiene a lo largo del tiempo? ¿Cómo se perfecciona? ¿Cómo se controla?
7. Consumidor. ¿Quién utiliza o recibe el programa o servicio? ¿Para quién está pensado? ¿Quién lo utiliza o recibe indirectamente?
8. Necesidades y valores de los consumidores.
9. Normas preexistentes que deban aplicarse acerca del mérito o valor.
10. Proceso. ¿Qué limitaciones, costes y/o beneficios tiene el programa o servicio durante su aplicación?
11. Resultados. ¿Qué efectos, deseados o indeseados, ha producido el programa o servicio?
12. Generalización. ¿Qué posibilidad existe de aplicar el programa o servicio a otros contextos?
13. Costes (económicos, psicológicos, personales; de inicio, en sucesivas implementaciones; directos/indirectos)
14. Comparaciones. ¿Qué ventajas/desventajas tiene con otros posibles programas o servicios?
15. Significado (una síntesis de todas las etapas anteriores)
16. Recomendaciones
17. Informe (cuidando el vocabulario, la extensión, el diseño, el medio y el personal para su presentación en función de la audiencia)
18. Metaevaluación (evaluando el propio diseño de evaluación del programa)

### 4.5.3. Modelo respondiente (Stake)

Este modelo también se aproxima al paradigma interpretativo. Stake (1967) propuso un modelo más comprehensivo de evaluación para tener en cuenta a todos los agentes implicados en el programa que se estuviera evaluando. Años más tarde concretó aún más algunas orientaciones en el modelo llamado respondiente (Stake, 1983). La evaluación respondiente tiene en cuenta aspectos como antecedentes, procesos o actividades del programa, efectos, datos para los juicios valorativos, informe holístico y asesoramiento a los educadores.

El modelo respondiente se basa en la información obtenida sobre tres conceptos primordiales:

- Antecedentes. Condiciones existentes antes de la aplicación del programa.
- Procesos. Actividades realizadas en el programa.
- Efectos o resultados. Lo que se consigue a través del programa (competencias, logros, actitudes, etc.) tanto de forma evidente como confusa, buscado o no buscado, a largo o corto alcance.

Por otra parte, este modelo tiene en cuenta que la información sobre estos conceptos se debe diferenciar en función de su carácter descriptivo o de juicio (véase tabla siguiente).

Base lógica	Matriz descriptiva		Matriz de juicio	
	Intenciones	Observaciones	Normas	Juicios
0	1	2	7	8
	3	4	9	10
	5	6	11	12

Figura 38. Diseño respondiente. Adaptado de Stake (1967)

El siguiente ejemplo, aunque simplista, ilustra los tipos de información que podrían recopilarse en cada una de las casillas del modelo:

1. Los estudiantes de primer curso de filología clásica eligen esta carrera porque les gusta (antecedente propuesto).
2. Un 40% de los estudiantes no asiste a clase (antecedente observado).
3. Los programas de las asignaturas están pensados para que el alumnado dedique entre 120 y 170 horas de trabajo (proceso propuesto).
4. La media de horas de dedicación de los estudiantes a las asignaturas es de 70 horas (proceso observado).
5. Al final de curso, los estudiantes esperan saber traducir e interpretar correctamente textos clásicos (resultado propuesto).
6. Los estudiantes traducen e interpretan correctamente un 30% de los textos propuestos en un examen, y, por otra parte, una editorial se muestra interesada en publicar los materiales docentes elaborados por el profesorado (resultados observados).
7. La administración educativa establece que el 100% del alumnado debería estar cursando los estudios que eligió como primera opción (norma absoluta antecedente). En la mayoría de universidades siempre algún porcentaje de alumnos que no eligieron la carrera que están estudiando como primera opción (norma relativa antecedente).
8. El hecho de que algún estudiante de filología clásica no esté estudiando esa carrera como primera opción no es preocupante (juicio antecedente).
9. El plan de estudios determina que los estudiantes deben dedicar 150 horas para superar cada una de las asignaturas de filología clásica (norma absoluta de proceso).
10. La dedicación del alumnado de filología clásica es totalmente insuficiente (juicio de proceso).
11. En la mayoría de universidades el alumnado acaba traduciendo e interpretando correctamente el 65% de los textos propuestos en un examen (norma relativa de resultado).
12. El porcentaje de textos traducidos e interpretados correctamente es muy deficiente (juicio de resultado).

La base lógica del modelo de evaluación (casilla 0 de la tabla) está constituida por los planteamientos teóricos y los supuestos filosóficos que orientan el proyecto educativo institucional, el cual orientará el diseño específico de los programas que se implanten en esa institución. Para emitir juicios sobre un programa conviene tener en cuenta esta base ya que ofrece criterios de referencia importantes para valorar su coherencia.

#### **4.5.4. Modelo CIPP (Stufflebeam)**

Stufflebeam concibe la evaluación como *“el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objetivo determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados”* (Stufflebeam, 1993: 183).

El modelo de Stufflebeam (1966, 1971 y 1993) se considera susceptible de complementariedad en cuanto al paradigma que subyace en él<sup>264</sup>. Es necesario obtener una amplia gama de información recurriendo a la metodología más apropiada según el momento o el caso. Stufflebeam afirma que el propósito de la evaluación es el perfeccionamiento de los programas, y para ello propone cuatro grandes focos: el contexto, el diseño -entrada o input-, el proceso y el producto -salida u output.

La evaluación del contexto consiste en definir el contexto institucional, identificar la población objeto del estudio y valorar sus necesidades, identificar las oportunidades de satisfacer las necesidades, diagnosticar los problemas que subyacen en las necesidades y juzgar si los objetivos propuestos son lo suficientemente coherentes con las necesidades valoradas. Para ello se recurre a métodos como la revisión de documentos, entrevistas, tests diagnósticos y la técnica Delphi. Las decisiones que se toman con respecto al contexto se relacionan con el marco que debe ser abarcado, las metas más oportunas de acuerdo con las necesidades detectadas, la utilización de los recursos más oportunos en ese contexto, y se proporciona una base para juzgar los resultados.

---

<sup>264</sup> Cook y Reichardt (1995) argumentan ampliamente la postura complementaria de los paradigmas en la investigación evaluativa y, en este sentido, afirman: "... las evaluaciones globales deben hallarse orientadas tanto al proceso como al resultado, ser exploratorias tanto como confirmatorias, y válidas tanto como fiables. No existe razón para que los investigadores se limiten a uno de los paradigmas tradicionales, si bien ampliamente arbitrarios, cuando pueden obtener lo mejor de ambos" (p. 40).

	<i>Contexto</i>	<i>Entrada de datos</i>	<i>Proceso</i>	<i>Producto</i>
<i>Toma de decisiones (orientación formativa)</i>	Guía para la elección de objetivos y asignación de prioridades	Guía para la elección de la estrategia del programa Entrada de datos para la designación del plan de procedimientos	Guía para la aplicación	Guía para la finalización, continuación, modificación o entrega
<i>Responsabilización (orientación sumativa)</i>	Relación de objetivos y bases para su elección junto con una relación de necesidades, oportunidades y problemas	Relación de la planificación y la estrategia escogidas y las razones de esa elección entre otras alternativas	Relación del proceso real	Relación de los logros y de las decisiones recicladas

**Figura 39. La importancia de los cuatro tipos de evaluación para la toma de decisiones y la responsabilización (Stufflebeam, 1993: 188)**

La evaluación del diseño (entrada) pretende identificar y valorar la capacidad del sistema en su conjunto, las estrategias alternativas del programa, la planificación y los presupuestos del programa antes de ponerlo en práctica. La metodología más apropiada consiste en inventariar y analizar los recursos humanos y materiales disponibles así como la aplicabilidad y economía de las estrategias previstas en el programa; también se recurre a bibliografía especializada, visitas a lugares donde se han aplicado programas ejemplares, grupos de asesores y ensayos piloto. Las decisiones de mejora se aplican básicamente al diseño del programa (recursos, estrategias, planificación, estructura, etc.).

La evaluación del proceso se lleva a cabo para identificar y corregir los defectos de planificación mientras se está aplicando el programa. Se debe obtener continuamente información específica del proceso real, contactando con los agentes implicados y observando sus actividades. Las decisiones ayudan a perfeccionar la planificación y los procedimientos del programa y a interpretar los resultados obtenidos.

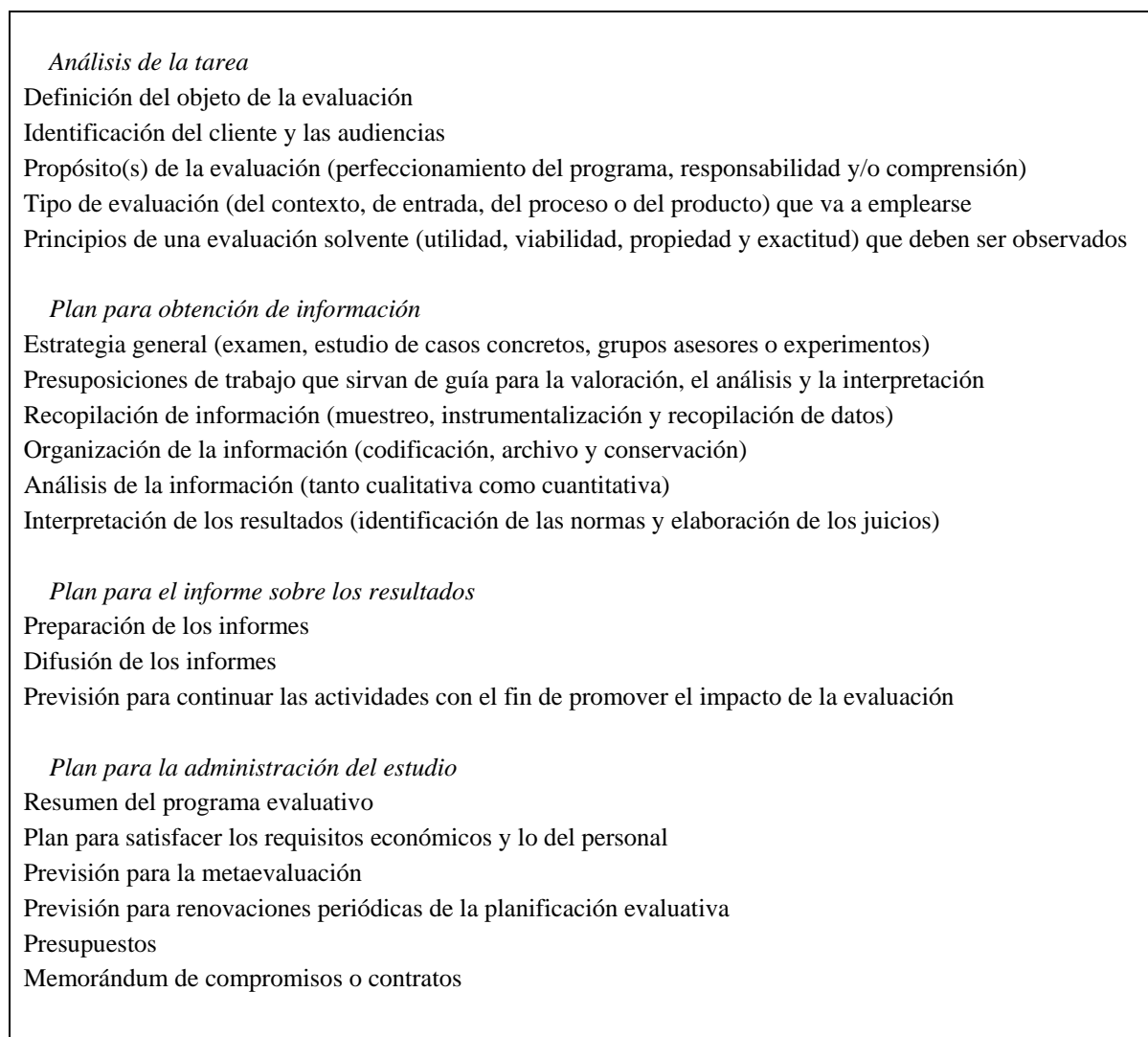
La evaluación del producto consiste en recopilar descripciones y juicios acerca de los resultados y relacionarlos con los objetivos y con la información proporcionada por el contexto, el diseño y el proceso. Así se puede interpretar su valor y su mérito. Ello se realiza mediante la definición operativa de los resultados, recopilando los juicios de los

agentes implicados y analizando los datos cuantitativos y cualitativos. Las decisiones que se toman deben orientar si se debe continuar, finalizar o modificar el programa, presentando un informe claro de los efectos deseados, no deseados, positivos y negativos.

	EVALUACIÓN DEL CONTEXTO	EVALUACIÓN DE ENTRADA	EVALUACIÓN DEL PROCESO	EVALUACIÓN DEL PRODUCTO
OBJETIVO	Definir el contexto institucional, identificar la población objeto del estudio y valorar sus necesidades, identificar las oportunidades de satisfacer las necesidades, diagnosticar los problemas que subyacen en las necesidades y juzgar si los objetivos propuestos son lo suficientemente coherentes con las necesidades valoradas	Identificar y valorar la capacidad del sistema, las estrategias de programa alternativas, la planificación de procedimientos para llevar a cabo las estrategias, los presupuestos y los programas.	Identificar o pronosticar, durante el proceso, los defectos de la planificación del procedimiento o de su realización, proporcionar información para las decisiones preprogramadas y describir y juzgar las actividades y aspectos del procedimiento	Recopilar descripciones y juicios acerca de los resultados y relacionarlos con los objetivos y la información proporcionada por el contexto, por la entrada de datos y por el proceso, e interpretar su valor y su mérito.
MÉTODO	Utilización de métodos como el análisis de sistemas, la inspección, la revisión de documentos, las audiciones, las entrevistas, los tests diagnósticos y la técnica Delphi.	Inventariar y analizar los recursos humanos y materiales disponibles, las estrategias de solución y las estrategias de procedimiento referentes a su aplicabilidad, viabilidad y economía. Y utilizar métodos como la búsqueda de biografía, las visitas a programas ejemplares, los grupos asesores y ensayos piloto.	Controlar las limitaciones potenciales del procedimiento y permanecer alerta ante las que no se esperaban, mediante la obtención de información específica de las decisiones programadas, la descripción del proceso real, la continua interacción con el personal del proyecto y la observación de sus actividades.	Definir operacionalmente y valorar los criterios de los resultados, mediante la recopilación de los juicios de los clientes y la realización de análisis cualitativos y cuantitativos.
RELACIÓN CON LA TOMA DE DECISIONES EN EL PROCESO DE CAMBIO	Decidir el marco que debe ser abarcado, las metas relacionadas con la satisfacción de las necesidades o la utilización de las oportunidades y los objetivos relacionados con la solución de los problemas, por ejemplo, la planificación de los cambios necesarios. Y proporcionar una base para juzgar los resultados.	Seleccionar los recursos de apoyo, las estrategias de solución y las planificaciones de procedimientos, esto es, estructurar las actividades de cambio. Y proporcionar una base para juzgar la realización.	Llevar a cabo y perfeccionar la planificación y los procedimientos del programa, esto es, efectuar un control del proceso. Y proporcionar un esbozo del proceso real para utilizarlo más tarde en la interpretación de los resultados.	Decidir la continuación, finalización, modificación o readaptación de la actividad el cambio. Y presentar un informe claro de los efectos (deseados y no deseos, positivos y negativos).

Figura 40. Objetivos, método y decisiones en el modelo CIPP (Stufflebeam, 1993: 194-195)

Desde la perspectiva de este modelo, el evaluador necesita, obviamente, planificar el trabajo a realizar e interpretar el diseño de la evaluación como un proceso, no como un producto. Será necesario un esquema global del plan a seguir.



**Figura 41. Esquema de documentación de las planificaciones evaluativas (Stufflebeam, 1993: 206)**

Diseñar una evaluación, a partir del modelo CIPP, constituye un trabajo complejo y duradero. Máxime si consideramos aspectos vinculados a *metaevaluación* y *normas*.

Desde este modelo se defiende “la necesidad de evaluar las evaluaciones” (Stufflebeam, 1993: 208), dado que las evaluaciones deben proporcionar información oportuna, deberán ser solventes; centrarse en cuestiones adecuadas, exactas en sus definiciones, no ser tendenciosas, ser comprensibles y justas. Todo ello nos sitúa en el terreno de la metaevaluación, que abarca, principalmente, los criterios, procesos y técnicas a utilizar para evaluar evaluaciones (Scriven, 1967; Stufflebeam, 1993).

En relación a las normas para juzgar las evaluaciones, el modelo aconseja las del Joint Committee (1981) *Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects and Materials*, que reunido bajo la dirección de Stufflebem, propone que los evaluadores y los clientes cooperen entre sí para que las evaluaciones puedan cumplir estas cuatro condiciones:

1. *Una evaluación debe ser útil:* dirigida a aquellas personas que estén relacionadas con la tarea que se esté evaluando o que sean responsables de ella. Debe ayudarles a identificar lo bueno y lo malo del programa. Debe plantear las cuestiones de mayor importancia. Debe facilitar informes sobre los aspectos positivos y negativos y las soluciones para mejorarlo todo.
2. *Debe ser factible:* debe utilizar procedimientos evaluativos que no ocasionen demasiados problemas y que sean eficientes.
3. *Debe ser ética:* basada en compromisos explícitos que aseguren la necesaria cooperación, la protección de los derechos de las partes implicadas y la honradez de los resultados. Debe proporcionar un informe equitativo sobre los resultados.
4. *Debe ser exacta:* describir con claridad el objeto en su evolución y contexto. Revelar las virtudes y defectos del plan de evaluación, los procedimientos y conclusiones. Y debe proporcionar conclusiones válidas y fidedignas. (Stufflebem y Shinkfield, 1987: 26-27).

#### **4.5.5. Ventajas y limitaciones de los modelos clásicos de evaluación**

Los modelos de evaluación descritos anteriormente han ido incorporando uno tras otro alguna perspectiva que complementaba las propuestas que existían hasta ese momento, pero, aún así, todos ellos tienen ventajas y limitaciones que se deben considerar para elegir el modelo más apropiado en cada contexto determinado. En la figura siguiente se comparan de forma sintética estos modelos para facilitar la toma de decisión oportuna.



Modelo	Ventajas	Limitaciones
Logro de objetivos (Tyler)	-Redactar objetivos -Fácil de establecer los indicadores -Los educadores tienen un papel clave (definición de objetivos y consecución de logros)	-Se deja de lado el proceso, los recursos, la organización, etc. -No se tiene en cuenta el "valor" de los objetivos
Sin metas (Scriven)	-Tiene en cuenta la evaluación formativa y sumativa -Promueve la autoevaluación -Se evalúa el "valor" de los objetivos -Se identifican cadenas causales	-Fragmenta la realidad estudiada -Algunos conceptos del modelo se solapan entre ellos -No propone una metodología concreta
CIPP (Stufflebeam)	-Facilita información para la toma de decisiones -Es muy comprensivo -Es un sistema cíclico -Se pone mucho énfasis en la utilidad	-No queda claro como realizar los juicios (bajo qué criterios) -El papel del evaluador se convierte en técnico -No se especifica cómo tomar las decisiones -Si se aplica por completo el modelo resulta complejo y caro
Respondiente (Stake)	-Ayuda a encontrar ideas, respuestas y soluciones a los propios implicados -Tiene una orientación utilitaria -Tiene un impacto real -Adaptable a programas poco estructurados	-Ausencia de procedimientos metodológicos -Es difícil establecer la fiabilidad de los resultados

Figura 42. Ventajas y limitaciones de los modelos de evaluación. Basado en Goodwin y Discroll (1980)

#### 4.5.6. Nuevos modelos evaluativos

A raíz de las nuevas necesidades que van emergiendo de la realidad, la evaluación se va adaptando con propuestas y modelos que cubren nuevos focos de interés<sup>265</sup>. Así, de acuerdo con Bartolomé y Cabrera (2000), hoy día la evaluación aplicada a programas sociales se encuentra con necesidades como, por ejemplo:

- formar a los agentes implicados sobre el tópico que se está evaluando
- cambiar las actitudes de los agentes implicados

<sup>265</sup> Una muestra del creciente interés por la evaluación y por modelos que se ajusten a las necesidades socioeducativas en España queda reflejada en la publicación, en el año 2000, de un monográfico de la Revista de Investigación Educativa dedicado exclusivamente a este tema desde diversas perspectivas.

- incluir en el modelo de evaluación un marco de referencia más amplio que la escuela para cubrir a todos los agentes implicados
- hacer emerger conflictos latentes
- trabajar con poblaciones asimétricas de poder, influencia, prestigio, estatus social, etc.
- trabajar con poblaciones cuyo lenguaje y cultura pueden diferir entre ellas (incluyendo la cultura del propio equipo evaluador)

Algunos de los nuevos modelos evaluativos que tratan específicamente con las necesidades que se acaban de citar son la evaluación participativa y la evaluación como empowerment.

Las características de la evaluación participativa, ampliamente desarrolladas y puestas en práctica en la obra de Sandín (1997), se sintetizan en los siguientes puntos:

- La evaluación se centra, no en la legitimación o deslegitimación sino en la mejora de grupos e instituciones a través de una actitud reflexiva y transformadora de sus miembros.
- La evaluación promueve el aprendizaje en la realidad sobre la que actúa.
- La participación en la evaluación conduce a un nivel cada vez más fuerte de apropiación del proyecto, de cohesión del grupo, de capacidad de autorreflexión y cambio y de independencia y autonomía respecto a asesores externos.
- El evaluador se convierte en un facilitador del aprendizaje que se promueve en el interior del proceso evaluativo.

Un método coherente para llevar a cabo la evaluación participativa consiste en la investigación-acción, introduciendo en sus fases de desarrollo (planificación-acción-observación-reflexión) cuestiones que faciliten la evaluación del programa.

La evaluación como empowerment, descrita por Fetterman (1996 y 2000), se define como el uso de los conceptos de la evaluación, de sus técnicas y resultados para fomentar la mejora y la autodeterminación de los participantes. A diferencia de los modelos clásicos de evaluación, la constatación del mérito y el valor es sólo una parte del proceso de mejora de un programa, no la finalidad de la evaluación.

Este modelo se centra en los siguientes aspectos:

- Se han de tomar seriamente en consideración las fortalezas, las experiencias, las estrategias y las metas que tienen los miembros de los grupos más oprimidos.
- Se ha de ayudar a los grupos oprimidos a analizar y comprender la estructura social y a desarrollar las capacidades necesarias que les posibilite conseguir sus metas de una forma satisfactoria.
- Se trabaja tanto a nivel individual, ayudando a las personas, como grupal, devolviendo un poder colectivo para luchar por la justicia social.
- Existe un compromiso con la verdad y la honestidad, entendiendo la verdad como una comprensión de las múltiples perspectivas que existen en un contexto.
- La educación se concibe como un vehículo efectivo para el cambio y la emancipación social.

La evaluación como empowerment emplea metodologías cuantitativas y cualitativas. Todos los agentes implicados participan en el diseño e implementación de la evaluación y, normalmente, un evaluador externo cumple el papel de facilitador y asesor. El modelo se lleva a cabo en tres grandes fases:

- Establecer qué resultados se esperan del programa, especificando las actividades requeridas para conseguir esos resultados.
- Identificar y priorizar las actividades más significativas del programa. Todos los agentes implicados valoran cada una de las actividades (en una escala de 0 a 10) y discuten las puntuaciones otorgadas. Esto ayuda a determinar los puntos fuertes y débiles del programa.
- Planificar una mejora para el futuro. Se establecen los objetivos y las estrategias necesarias para conseguir esos objetivos. El evaluador externo ayuda a identificar el tipo de evidencias (indicadores) que se requerirán para documentar el progreso hacia esos objetivos.

De esta manera la evaluación se convierte en una parte habitual de la planificación y ejecución del programa, y así se institucionaliza e internaliza la evaluación.

## **4.6. La metodología en la evaluación**

Una vez seleccionado el modelo que guiará la evaluación de un programa y, por tanto, definidos los diversos aspectos que deben considerarse, se debe afrontar un nuevo reto: la elección de los métodos que conducirán el estudio evaluativo. Se trata de establecer el diseño de la evaluación, es decir, de tomar un conjunto de decisiones técnicas que permitan dar respuesta a las cuestiones evaluativas. Ello supone la selección de los medios para recopilar la información, la determinación de las fuentes que la proporcionan y de los momentos en que se recoge, el planteamiento de las técnicas o procedimientos de análisis más convenientes.

A pesar de disponer, como hemos puesto de manifiesto, de una gran cantidad de métodos, lamentablemente no existe una fórmula o método probado para que el evaluador pueda considerarlo como el único eficaz, o el mejor para realizar un estudio evaluativo (Cabrera, 1987).

Actualmente la tendencia dominante en las investigaciones evaluativas se orientan hacia la complementariedad metodológica (García Ramos, 1989), es decir la adopción de actitudes eclécticas, próximas al pragmatismo, que como pusimos de manifiesto, acortan las distancias entre paradigmas opuestos o claramente enfrentados. Las consecuencias prácticas sitúan al evaluador ante la posibilidad de elecciones metodológicas en función de las decisiones a tomar en cada momento.

## **4.7. El informe de evaluación**

La evaluación, al igual que los proyectos de investigación, comporta la redacción de un informe donde se reflejan y difunden los aspectos necesarios para comprender los resultados obtenidos así como el método seguido en todo el proceso (Colás y Rebollo, 1993 y Payne, 1994). Para la elaboración de este informe conviene tener en cuenta aspectos como los siguientes:

- El primer criterio que debe orientar todo el proceso de elaboración del informe es asegurar la comunicación entre el equipo evaluador y las audiencias para las que está pensado el informe. El uso de ilustraciones, ejemplos, gráficos y tablas de doble entrada facilitan enormemente la comunicación.
- A raíz del punto anterior, se deriva fácilmente que los informes han de estar adaptados a las audiencias específicas que recibirán el documento elaborado. En este sentido, es fácil que se requiera un esfuerzo para eliminar tecnicismos en el redactado, ya que éstos no hacen más que dificultar la comunicación.
- En conjunto, un informe debiera ser simple y detallado aunque la brevedad también se agradece.
- Es importante que se expliquen claramente todos los argumentos que han llevado a las conclusiones.
- A grandes rasgos, el esquema del informe de evaluación se estructura, con todas las adaptaciones pertinentes, en apartados como:
  - Resumen
  - Descripción de lo que está siendo evaluado
  - Descripción del proceso de evaluación
  - Datos:
    - Actividades
    - Costes (humanos, materiales y económicos)
    - Resultados. Efectos
    - Opiniones implicadas
    - Indicadores y criterios utilizados
    - Consideraciones sobre la calidad de la evaluación (meta-evaluación)
  - Conclusiones. Propuestas
    - Puntos fuertes y débiles

## **4.8. Controversias éticas de la evaluación**

En el momento de iniciar un proceso de evaluación es fácil que la gran cantidad de tareas a ejecutar hagan olvidar la necesidad de reflexionar detenidamente sobre algunos aspectos éticos que interesan a todos los agentes implicados. A continuación se comentan algunos de ellos:

- En la priorización de las necesidades a cubrir por parte de la evaluación se debería insistir en generar una lista donde los valores de todos los implicados estuvieran reflejados, y, en la medida de lo posible, estas necesidades se deberían consensuar para que resultaran verdaderamente compartidas. De no ser así, hay que ser conscientes de que la evaluación servirá a los intereses de un determinado colectivo al que se le facilitará un mayor poder sobre el resto de colectivos implicados.
- La evaluación por sí misma suele generar expectativas e incertidumbres en ciertos colectivos que les empujan, consciente o inconscientemente, a manipular los contextos evaluados (promoviendo climas excesivamente positivos o negativos) para tratar de conseguir resultados que les sean beneficiosos. Un buen evaluador debería estar atento a estos intentos de distorsión de la realidad.
- Hay que respetar completamente las garantías de anonimato o confidencialidad de la información obtenida en una evaluación. El anonimato significa que es imposible identificar quién ha dado una determinada información, mientras que la confidencialidad significa que al menos la persona encargada de la evaluación puede saber quién ha dado cierta información pero se garantiza que la fuente no se divulgará públicamente por ningún medio.
- La invasión de la privacidad de las personas es otro aspecto que hay que tratar con sumo cuidado. Para conseguir los fines de la evaluación no todos los medios son válidos y menos aún si no se cuenta con el consentimiento de las personas implicadas.
- Otro aspecto éticamente controvertido surge cuando se debe seleccionar, entre todo un colectivo, un grupo de sujetos para evaluar un programa o un servicio. Los sujetos no seleccionados pueden sentirse discriminados si no queda claro el sistema de selección. Por otra parte, cuando se compara un grupo experimental (que recibe

el programa que se está evaluando) con otro grupo control (que no recibe el programa), también se debe cuestionar hasta qué punto el grupo control ha de ofrecer su consentimiento para participar en la evaluación.

- La evaluación en contextos diversos o multiculturales debe preocuparse en caso de utilizar instrumentos ya estandarizados, ya que podría resultar que algún colectivo implicado en la evaluación no estuviera bien representado en los estudios de estandarización. Además, en contextos multiculturales aún es más fácil que existan diversidad de valores e intereses, con lo cual se debe poner más atención para que todos ellos queden representados.

## **4.9. Conclusiones metodológicas**

Es el momento de concretar, de matizar nuestra opinión y las decisiones inicialmente necesarias para desarrollar el proceso de la investigación.

Respecto a la cuestión de los paradigmas, apoyándonos en la reflexión en torno a las dimensiones ontológica, epistemológica y metodológica que los caracterizan (Guba, 1990)<sup>266</sup>, nos atrevemos a decir que participamos, en alguna medida, de los tres paradigmas descritos, no tanto por defender la complementariedad, sino por considerar que nuestra investigación supone un diálogo con la realidad, una interacción que facilitará el conocimiento deseado, y ello nos aleja de la necesidad tradicional de adscripción a un paradigma determinado. Coincidimos con Mateo (1996), al considerar, desde una perspectiva dialógica, que la investigación trasciende el paradigma y por tanto no condiciona el tipo de investigación, sin menosprecio a la diversidad paradigmática totalmente necesaria, fecunda y deseable.<sup>267</sup> Por tanto, trataremos de superar el debate que subyace al posicionamiento paradigmático, para entrar en el estudio de las posibilidades interactivas entre los diferentes paradigmas y las estructuras de nuestra realidad social, con la intención de mejorar las estrategias que posibiliten el conocimiento.<sup>268</sup>

En el apartado relativo a la “Teoría de la evaluación”, ya expresamos el marcado carácter evaluativo de la investigación, dado que pretendemos recoger la máxima información sobre el Prácticum de Pedagogía, orientándola a la posterior toma de decisiones, en función de los objetivos propuestos, que permitan la optimización del modelo actual y su adecuación a nuevos retos.

---

<sup>266</sup> La dimensión ontológica plantea la naturaleza de la realidad, la naturaleza de lo “cognoscible”; la epistemológica relacionada con el cómo se conoce, por la naturaleza de la relación entre el indagador y lo cognoscible; y la metodológica referida al proceso que ha de seguir el investigador para descubrir lo cognoscible.

<sup>267</sup> Importante destacar las nuevas aportaciones desde los “paradigmas emergentes”: postmoderno y feminista. El primero intenta explicar el estado actual de la sociedad a partir de una teoría social abierta a un relativismo cultural; el segundo trata de desarrollar y elaborar conocimientos no sometidos a la distorsión sexista (Mateo, 2001).

<sup>268</sup> El “pragmatismo crítico” (Smith, 1998) es la posición actual que trata de superar la crisis de legitimación que cuestiona los criterios tradicionales de evaluación e interpretación, mediante una necesaria reconceptualización de la validez, transformándola en fidelidad. Validez estaría en relación con la ortodoxia empirista, y fidelidad supone un concepto de mayor compromiso y carácter moral. Posiblemente podamos denominar como “pragmatismo paradigmático” nuestra interpretación y posicionamiento, respecto a los paradigmas.



Será conveniente precisar ciertos aspectos de la investigación, a tenor de su carácter evaluativo:

- En cuanto a las funciones, destacar su complementariedad, dado que en ciertos momentos tendrá carácter de evaluación diagnóstica, en otros el de formativa y finalmente tendrá alguna referencia sumativa.

- En cuanto a los tipos de juicios evaluativos, sin descartar los personalizados y normativos, destacarán los criterios, en tanto los resultados obtenidos se compararán con lo establecido a nivel teórico.

- En cuanto a los tipos de evaluación en función del agente evaluador, se complementarán las evaluaciones externa e interna.

- En cuanto a los ámbitos de evaluación, se centrarán en: a) determinados cambios experimentados por el alumnado actual y egresado, con relación al Prácticum, b) la actividad profesional del profesorado universitario y del resto de personas colaboradoras, c) el Prácticum en sí mismo. Todos ello condicionará, posiblemente, cambios que afectarán a la institución universitaria.

- En cuanto al modelo de investigación, nos decantamos, fundamentalmente, por el modelo CIPP de Stufflebeam, ya que con independencia de considerarse susceptible de complementariedad paradigmática, se ajusta a la metodología más adecuada en cada momento, según nuestras necesidades, asegurando una amplia gama de información. Además de proporcionarnos pautas válidas para la planificación, realización e interpretación de la investigación<sup>269</sup>. Ello no nos impedirá fijarnos en otros nuevos

---

<sup>269</sup> El modelo evaluativo CIPP, nos permitirá adoptar diferentes decisiones:

- 1) Decisiones de realización, relacionadas con la ejecución del proyecto planificado.
- 2) Decisiones de reciclaje, relacionadas con la conveniencia de continuar, modificar o finalizar el proyecto.
- 3) Decisiones de planificación, en relación con las metas, con las expectativas del proyecto.
- 4) Decisiones de estructura, en relación con los medios necesarios para conseguir las metas.

Conviene recordar la estructura básica del modelo: la evaluación del *contexto* como ayuda para la designación de metas; la evaluación de *entrada* como ayuda para dar forma a las propuestas; la evaluación del *proceso* como guía de su realización, y la evaluación del *producto* al servicio de las decisiones de reciclaje (o continuidad del programa).

modelos evaluativos, especialmente la evaluación participativa, con la utilización de algunas técnicas (grupos de discusión) protagonizadas por colectivos directamente relacionados con el Prácticum (en particular equipo de coordinación y grupo de tutores/as universitarios/as).

- En cuanto a la metodología en la investigación, nuestra orientación, coincidiendo con la tendencia actual dominante, se dirige a la complementariedad metodológica. Las elecciones metodológicas estarán condicionadas, en cada momento, por las decisiones a tomar.

- En cuanto a la ética, antepondremos los intereses colectivos, comunitarios, a los personales; intentaremos no distorsionar la realidad a estudio; seremos respetuosos y garantizaremos el anonimato o confidencialidad de la información obtenida y respetaremos la privacidad.

Por último, a partir de la propuesta que Latorre et al. (1996) realizan en torno a las modalidades de investigación educativa, trataremos de referirnos a algunas de las características que pretende tener nuestra investigación:

- Desde la perspectiva de la finalidad, tendrá el carácter de *investigación aplicada*, dado que contemplamos como una finalidad primordial la resolución de problemas prácticos inmediatos con objeto de transformar las condiciones del Prácticum y mejorar su calidad.

- Desde la perspectiva del alcance temporal, si bien preponderará el carácter de *investigación sincrónica*, al estudiar una realidad en un tiempo determinado actual, no estará exenta de rasgos que puedan relacionarla con una *investigación diacrónica* ya que estudiaremos aspectos que se producen a lo largo de un amplio periodo de tiempo (cuestionarios de evaluación de los cursos anteriores de todos los colectivos implicados en el Prácticum).

- Desde la perspectiva de la profundidad u objeto, tendrá un carácter múltiple de *investigación descriptiva y explicativa*, al pretender describir el fenómeno educativo del Prácticum; tratar de explicar dicho fenómeno, estudiando las relaciones, estructura y

aspectos intervinientes; y estudiar relaciones de causalidad utilizando la metodología experimental con la finalidad de inferir en la realidad.

- Desde la perspectiva del carácter de la medida, fundamentalmente será una *investigación cuantitativa*, al estudiar prioritariamente aspectos susceptibles de cuantificación, utilizando la metodología empiricoanalítica, pero al no descartar el uso de técnicas descriptivas desde la perspectiva de los participantes, vinculadas a la metodología interpretativa, así como técnicas dialécticas propias de la metodología sociocrítica, también tendrá un complemento de *investigación cualitativa*.

- Desde la perspectiva del marco en que tiene lugar, se configura como una *investigación de campo o sobre el terreno*, al realizar el estudio en una situación natural, real.

- Desde la perspectiva de la concepción del fenómeno educativo, prevalecerá el carácter de *investigación idiográfica*, al pretender optimizar un modelo concreto de Prácticum.

- Desde la perspectiva de la dimensión temporal, podemos calificarla de *investigación histórica, descriptiva y prospectiva*, dado que estudiamos fenómenos ocurridos en el pasado describiéndolos, analizándolos e interpretándolos; estudiamos fenómenos presentes, que se producen en el momento de la realización del estudio; y orientamos el estudio hacia el futuro a partir de la observación de aspectos novedosos y significativos.

- Finalmente, desde la perspectiva de la orientación asumida, tiene especialmente el carácter de *investigación orientada a la aplicación*, al tener el propósito de dar respuesta a problemas concretos y estar orientada a la toma de decisiones y a la mejora de la práctica educativa.

## **4.10. Criterios de rigor científico**

A partir de los estudios de Guba y Lincoln (1989) comentaremos brevemente las estrategias que se van a seguir en esta investigación para garantizar que se cumplen ciertos criterios de rigor científico.

Por lo que respecta al “valor de verdad”, entendido como el isomorfismo entre los datos obtenidos y la realidad, se procurará no llegar a ninguna conclusión sólo a partir de una fuente de información, para ello se recurrirá por ejemplo a cuestionarios aplicados a diversos colectivos para obtener una imagen de la realidad más ajustada. Por otra parte, en algunos momentos se recurrirá a la confirmación por parte de los participantes de que las conclusiones que se obtengan de la información que han proporcionado se aproximan a sus opiniones.

En cuanto a la “aplicabilidad”, entendida como la posibilidad de aplicar los descubrimientos en otros contextos, a pesar de que éste no es un objetivo propio de la tesis se contempla que otros títulos o facultades puedan aprovechar o tener en cuenta los resultados obtenidos, se ha considerado previendo ofrecer la máxima cantidad posible de información significativa sobre el contexto en que se ha realizado la investigación.

La “consistencia” de la investigación - grado en que se repetirían los resultados en caso de replicar la investigación-, se intentará garantizar por una parte explicando detalladamente todos los pasos y las decisiones metodológicas que se vayan tomando a lo largo del estudio, y por otra, incluyendo en los anexos toda la documentación utilizada.

Finalmente, para aproximarnos al criterio de “neutralidad” científica, se diferenciarán las descripciones de las interpretaciones siempre que sea posible mediante las notas a pie de página y la diferenciación de tipografía, indicándolo en cada momento cuando sea pertinente la distinción.

## ***CAPÍTULO 5***

# ***DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN***



Una vez adoptadas las decisiones relacionadas con los aspectos metodológicos, se aborda, en este capítulo, la descripción del diseño de la investigación.

En primer lugar, se describen las distintas fases que estructuran el estudio, relacionándolas con las diferentes dimensiones del modelo CIPP.

En segundo lugar, se centra la atención en las diferentes técnicas de obtención de la información:

- Se describen técnicamente los documentos analizados, haciendo mención especial a las Memorias del Prácticum de Pedagogía.
- Se realiza una descripción del cuestionario dirigido a los egresados. Incluyendo la conceptualización y las características del mismo, así como los aspectos ligados a su planificación y elaboración.
- Se describen técnicamente los cuestionarios destinados a los diferentes colectivos implicados en el Prácticum de Implicación.
- Se describen todos los aspectos técnicos del grupo de discusión. Desde la conceptualización, características y fases, hasta los detalles del seguimiento de todo el proceso.

## 5.1. Fases de la investigación

A grandes rasgos la presente investigación se estructura en las siguientes fases:

1. Detección de la problemática a investigar y objetivos principales de investigación
2. Fundamentación teórica sobre el tema
3. Determinación del modelo de investigación
4. Selección, diseño y elaboración de las Técnicas de Obtención de Información (TOI)
5. Aplicación de las técnicas de obtención de información
6. Análisis e interpretación de la información
7. Triangulación de los resultados
8. Conclusiones y elaboración de informes para las diversas audiencias

La consecución de estas fases ha aportado información relevante para las diversas dimensiones del modelo CIPP de evaluación, tal como muestra la siguiente figura:

Dimensión Fase	Contexto	Diseño	Proceso	Producto
1. Detec. prob.	x			x
2. Fundam.	x	x	x	x
3. Modelo inv.				
4. Sel. TOI				
5. Aplic. TOI				
6. An.e interp.	x	x	x	x
7. Triangulación	x	x	x	x
8. Con. e Infor.	x	x	x	x

**Figura 43. Relación entre las fases de la investigación y las dimensiones evaluadas**



## **5.2. Técnicas de obtención de la información**

Las técnicas utilizadas para obtener la información necesaria en el proceso de elaboración de la tesis han sido fundamentalmente tres: análisis de documentos, cuestionarios (a egresados y a colectivos implicados) y grupo de discusión.

En la figura siguiente se puede apreciar la relación existente entre las diferentes técnicas utilizadas y los objetivos específicos de la investigación<sup>270</sup>, apreciándose un carácter más general vinculado al análisis de documentos, mientras que los cuestionarios y el grupo de discusión muestran mayor particularidad.

---

<sup>270</sup> A pesar de que en la Introducción de la tesis quedaron definidos los objetivos específicos, conviene recordarlos:

- 1.1. Reflexionar sobre el Prácticum en el currículum universitario.
- 1.2. Reflexionar sobre la evolución del Prácticum en los estudios de Pedagogía de la UB.
- 1.3. Describir las principales propuestas, desde diferentes ámbitos, que configuran el Espacio Europeo de Educación Superior.
- 1.4. Analizar el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, desde la perspectiva del Prácticum.
- 1.5. Evaluar la situación actual del Prácticum de Pedagogía de la UB (aspectos contextuales, estructura y adecuación a los objetivos previstos inicialmente).
- 2.1. Describir los principales problemas que tiene planteados el mundo del trabajo.
- 2.2. Analizar algunas características del mercado laboral español.
- 2.3. Recoger las principales estrategias europeas, estatales y nacionales para mejorar la ocupabilidad, la empleabilidad de los universitarios y su inserción laboral.
- 2.4. Revisar los estudios realizados sobre la inserción laboral de los graduados universitarios en general, y de los pedagogos de la UB en particular.
- 2.5. Realizar un seguimiento de los graduados en Pedagogía de la UB, en los cursos 2001-2002 y 2002-2003, analizando su situación actual, especialmente laboral y formativa.
- 2.6. Analizar qué aporta el Prácticum al alumnado, desde las ópticas de la formación, la empleabilidad y la inserción laboral.
- 3.1. Generar estrategias que permitan mejorar la empleabilidad del alumnado de Pedagogía.
- 3.2. Generar estrategias que propicien la inserción laboral del alumnado de Pedagogía.
- 3.3. Generar estrategias que faciliten mejorar la ocupabilidad en el ámbito laboral relacionado con la Pedagogía.
- 3.4. Generar estrategias tendentes a optimizar el Prácticum.

Objetivo \ Técnica	Análisis de documentos	Cuestionarios		Grupo de discusión
		Egresados	Implicados	
1.1.	x	x	x	x
1.2.	x			
1.3.	x			
1.4.	x			
1.5.	x	x	x	x
2.1.	x			
2.2.	x			
2.3.	x			
2.4.	x			
2.5.		x		
2.6.	x	x	x	
3.1.	x	x		x
3.2.	x	x		x
3.3.	x	x		x
3.4.	x	x	x	x

**Figura 44. Relación de las técnicas de obtención de la información con los objetivos específicos.**

Íntimamente relacionadas con las técnicas de obtención de la información se encuentran las fuentes de información a través de las cuales canalizamos ésta. Las principales fuentes de información en nuestro proyecto han sido: el alumnado, los tutores de universidad (TU), los tutores de empresas e instituciones de prácticas (TEIP), otras personas desde los centros (EIP), el equipo de coordinación del prácticum y diferentes expertos. En la figura siguiente se aprecia la relación entre las técnicas y las fuentes de información.

Fuente \ Técnica	Análisis de documentos	Cuestionarios		Grupo de discusión
		Egresados	Implicados	
Alumnado	x	x	x	x
Tutor de universidad	x		x	x
Empresa <sup>271</sup>	x		x	x
Coordinación	x			x
Expertos	x			x

**Figura 45. Relación de las técnicas de obtención de la información con las fuentes de información.**

Es importante destacar que todas las técnicas de obtención de la información han aportado información útil para las cuatro dimensiones del modelo CIPP (contexto, diseño, proceso y producto).

<sup>271</sup> Incluye tutores de empresas e instituciones de prácticas (TEIP) y otro personal (directores, empresarios, etc.).

### **5.2.1. Descripción técnica de los documentos analizados**

Coincidimos con la opinión de Ely (1990), al considerar que toda investigación se basa fundamentalmente en la documentación utilizada como fuente informativa. De la misma manera concebimos la documentación como un proceso dinámico consistente esencialmente en la obtención, clasificación, recuperación y distribución de la información (Ekman, 1989).

Existen diversos criterios para clasificar la documentación. El citado Ekman, distingue, en función de la disponibilidad, entre materiales convencionales y no convencionales, lo cual nos parece adecuado:

#### a) Materiales convencionales

- Libros, incluyendo enciclopedias, bibliografías y publicaciones de resúmenes generales.
- Artículos publicados en revistas profesionales y de investigación.
- Libros de texto, incluyendo ayudas y medios de enseñanza.
- Tests y otros instrumentos de medición.
- Publicaciones gubernamentales, informes de comités, leyes, actas e informes parlamentarios y resúmenes curriculares oficiales.

#### b) Materiales no convencionales

- Informes de investigación provisional y material afín.
- Informes y documentación innovadora.
- Planes de desarrollo.
- Recopilaciones estadísticas y datos.
- Planos de construcción de edificios y descripciones.
- Lecciones, conferencias y contactos personales.
- Actas de congresos.
- Hojas informativas.

Sin pretender enumerar toda la documentación utilizada, referenciada en el apartado destinado a la Bibliografía, hemos optado por destacar algunos documentos escritos por su

especial relevancia y significación, distribuyéndolos en base a la clasificación anterior. También aludiremos al ámbito de acción (Europa, España, Catalunya, Universidad de Barcelona...) y a la fuente (legislación, expertos, rectores, estudiantes, sindicatos, empleadores...).

<b>Materiales Convencionales</b>	<b>Ámbito de acción</b>	<b>Fuente</b>
<i>"Magna Charta Universitatum"</i> (1988)	Europa	Rectores
<i>Pràcticum de la Llicenciatura de Pedagogia.</i> (1995)	Pedagogía (UB)	Profesorado
<i>Les sortides professionals del llicenciat en pedagogia.</i> (1995)	Pedagogía (UB)	Profesorado
<i>"Informe Delors"</i> (1996)	Mundial	Expertos/UNESCO
<i>"Declaración de la Sorbona"</i> (1998)	Europa	Ministerial
<i>"Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción"</i> (1998)	Mundial	UNESCO
<i>"Declaración de Bolonia"</i> (1999)	Europa	Ministerial
<i>Guia de Pràcticum de la Llicenciatura de Pedagogia.</i> (2001)	Pedagogía (UB)	Profesorado
<i>"Convención de Salamanca"</i> (2001)	Europa	EUA
<i>"Comunicado de Praga"</i> (2001)	Europa	Ministerial
<i>"Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente"</i> (2001)	Europa	Comisión
<i>"Plan de acción Ciencia y Sociedad"</i> (2001)	Europa	Comisión
<i>Ley Orgánica de Universidades</i> (2001)	España	MEC
<i>"Plan de acción de la Comisión sobre las capacidades y la movilidad"</i> (2002)	Europa	Comisión
<i>El crédito europeo y el sistema educativo español (Informe Técnico)</i> (2002)	España	Expertos/MEC
<i>"Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa"</i> (2003)	Europa	Comisión
<i>"El papel de las universidades en la Europa del conocimiento"</i> (2003)	Europa	Comisión
<i>Documento-marco</i> (2003)	España	MEC
<i>"Respuesta de la EUA al Comunicado de la Comisión sobre el papel de las universidades"</i> (2003)	Europa	EUA
<i>"Declaración de Graz"</i> (2003)	Europa	EUA
<i>Informe Nacional. Conferencia Europea de Ministros de Educación Superior (Berlín, septiembre 2003)</i> (2003)	España	MEC
<i>Suplemento Europeo al Título</i> (2003)	España	MEC
<i>El sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones</i> (2003)	España	MEC
<i>"Comunicado de Berlín"</i> (2003)	Europa	Ministerial
<i>"Educación y formación 2010"</i> (2003)	Europa	Comisión
<i>"Conferencia de Ministros de Educación Superior. Berlín, Septiembre de 2003"</i> (2003)	España	MEC
<i>Sobre la duración de los estudios de grado</i> (2004)	España	CRUE
<i>"Diseño de la titulaciones de grado de Pedagogía y Educación Social"</i> (2004)	España	ANECA
<i>"Encuesta de Inserción Laboral"</i> (2004)	España	ANECA
<i>Reglament de la Facultat de pedagogia.</i> (2004)	Pedagogía (UB)	Comunidad Univ.
<i>"Employability in the context of the Bologna process"</i> (2004)	Europa	BFUG
<i>La estructura de las enseñanzas universitarias y los estudios universitarios oficiales de Grado</i> (2005)	España	MEC
<i>Los estudios universitarios oficiales de Posgrado</i> (2005)	España	MEC

Figura 46. Documentación convencional analizada.

<b>Materiales No Convencionales</b>	<b>Ámbito de acción</b>	<b>Fuente</b>
<i>Proyecto "CHEERS" (1999)</i>	Internacional	Expertos
<i>Informe Intern d'Avaluació de la Llicenciatura en Pedagogia. (2000)</i>	Pedagogía (UB)	Expertos
<i>Informe del Comité Externo. (2000)</i>	Pedagogía (UB)	Expertos
<i>Memoria del Prácticum de Pedagogía del curso 2000-2001 (2002)</i>	Pedagogía (UB)	Coordinación
<i>Memoria del Prácticum de Pedagogía del curso 2001-2002 (2003)</i>	Pedagogía (UB)	Coordinación
<i>Memoria del Prácticum de Pedagogía del curso 2002-2003 (2004)</i>	Pedagogía (UB)	Coordinación
Comunicado del encuentro de premios Nobel en Barcelona durante la Conferencia Internacional sobre Educación Superior. (2004)	Mundial	(UPC) Expertos
<i>Proyecto "REFLEX" (2004)</i>	Internacional	Expertos
Acta definitiva del grupo de discusión (2004)	Pedagogía (UB)	Colectivos implicados

**Figura 47. Documentación no convencional analizada**

### 5.2.1.1. Descripción técnica de las Memorias del Prácticum

El equipo de coordinación del Prácticum de la licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, desde el curso 2000-2001, redacta, una vez finalizado el curso, una Memoria del Prácticum que recoge los datos y actividades más sobresalientes y relevantes, lo cual permite apreciar la evolución del Prácticum en su totalidad (Prácticum de Iniciación y Prácticum de Implicación), a lo largo de los cursos académicos pasados.

Mediante esta memoria, el equipo de coordinación pretende ofrecer un documento funcional, que de manera sencilla se pueda leer e interpretar tanto por la comunidad universitaria, como por las personas e instituciones externas, a la vez que permita avanzar en la comprensión y optimización del Prácticum.

Las memorias<sup>272</sup> contienen una introducción en la que queda reflejado el objetivo de la misma y dos grandes apartados relacionados con el Prácticum de Implicación y el Prácticum de Iniciación, respectivamente.

El apartado destinado al Prácticum II (Implicación), contiene diversos subapartados: datos estadísticos (distribución de los créditos, profesorado implicado, alumnado, instituciones, convenios), líneas de actuación potenciadas desde el equipo de coordinación, gestión del equipo de coordinación (instituciones, alumnado, profesorado universitario), actividades formativas y análisis de la evaluación.

<sup>272</sup> Ver anexo 20.

Al finalizar el curso, en los meses de junio y septiembre, el equipo de coordinación recoge los cuestionarios de evaluación de los diferentes colectivos implicados: alumnado, tutores de empresas o instituciones de prácticas (TEIP) y tutores de universidad (TU)<sup>273</sup>. En las memorias se incluye el análisis de la evaluación realizada por los diferentes colectivos respecto a los otros con los que se ha relacionado a lo largo del Prácticum de Implicación.

El apartado dedicado al Prácticum I (Iniciación), está configurado por los siguientes subapartados: datos estadísticos (distribución de los créditos, profesorado implicado, alumnado), gestión del equipo de coordinación (alumnado, profesorado universitario) y actividades formativas.

El equipo de coordinación acostumbra a diseñar la memoria del curso académico anterior durante el mes de septiembre, concluyendo su realización, por lo general, en el mes de diciembre. Normalmente se hace pública a lo largo del primer trimestre del año siguiente a la finalización del curso.

## **5.2.2. Descripción técnica del cuestionario a egresados**

### **5.2.2.1. Concepto y características del cuestionario**

El cuestionario constituye uno de los principales instrumentos para la obtención de información en el campo de las ciencias sociales. Consiste en un conjunto de preguntas o ítems acerca de un problema específico o cuestión sobre la que se pretende investigar. Los cuestionarios pueden ser de dos tipos: de medición y diagnóstico de la personalidad y los utilizados para recoger información en las investigaciones (Del Rincón *et al.*, 1995).

---

<sup>273</sup> Ver anexo 19.

A los cuestionarios, Ghiglione y Matalon (1978:93) les atribuyen tres objetivos:

- a) *Estimar* ciertas magnitudes absolutas.
- b) *Describir* una población o subpoblaciones.
- c) *Contrastar hipótesis*, bajo la forma de relaciones entre dos o más variables.

Consideramos totalmente imprescindible el uso del cuestionario en nuestra investigación para abordar determinados objetivos, tal como se puede observar en la Figura 44.

### **5.2.2.2. Planificación y elaboración del cuestionario**

Para Cohen y Manion (1990), al diseñar un cuestionario se deben tener en cuenta, como mínimo, tres consideraciones: el *propósito del cuestionario*, la *población a la que va dirigido* y los *recursos disponibles*.

El “cuestionario de egresados” tiene un propósito básico, hacer un seguimiento de los graduados en Pedagogía, tras haber cursado el Prácticum II durante los cursos 2001-2002 y 2002-2003. Necesitábamos conocer qué había sucedido con una población formada por estudiantes de dos promociones -una vez finalizada la carrera-, teniendo en cuenta diversas variables relacionadas con la experiencia laboral, la empleabilidad y la inserción laboral, preferentemente, y las posibles implicaciones académico-formativas, en especial desde la perspectiva del Prácticum.

Ya hemos aludido a la población a la que dirigimos el cuestionario: a los egresados en los cursos 2001-2002 y 2002-2003. Sin embargo fue necesario adoptar decisiones al respecto, dado que podíamos utilizar tres criterios para fijar la población: el primero el alumnado que hubiera superado el 100% de los créditos necesarios para la obtención del título<sup>274</sup>; el segundo el alumnado que hubiera solicitado el título mediante el pago de las tasas correspondientes<sup>275</sup> y el tercero el alumnado matriculado en el Prácticum II de Pedagogía

---

<sup>274</sup> 244 personas en el curso 2001-2002 y 197 en el curso 2002-2003, lo que supondría una población total de 441 personas (Fuente: <http://sgac.ges.ub.es/oid/>).

<sup>275</sup> 213 personas en el curso 2001-2002 y 178 en el curso 2002-2003, lo que supondría una población total de 391 personas (Fuente: <http://sgac.ges.ub.es/oid/>).

en los cursos mencionados<sup>276</sup>. Valorados los aspectos positivos y negativos de las tres opciones se adoptó el tercer criterio: personas matriculadas en el Prácticum II<sup>277</sup>.

Sobre los recursos, cabe destacar la colaboración fundamental de una becaria en la fase de aplicación del cuestionario.

Una vez definidos los objetivos, decidida la información precisa, definida la población y los recursos, hubo que revisar la información sobre el tema como paso previo al inicio de la elaboración del cuestionario.

En la elaboración del cuestionario distinguimos cuatro fases diferenciadas: fase de diseño, fase de validación, fase de aplicación y fase de vaciado y análisis de datos (ver el cronograma,

Figura 50).

En la **fase de diseño**, a partir de los objetivos pretendidos se comenzó a trabajar en un diseño inicial del cuestionario<sup>278</sup> que acabó configurando una primera versión del mismo (anexo 21).

En la **fase de validación**, se envió la primera versión, acompañada de una carta (anexo 22), a tres jueces externas<sup>279</sup> para que analizaran y valorasen el cuestionario. Al mismo tiempo

---

<sup>276</sup> 243 personas en el curso 2001-2002 y 234 en el curso 2002-2003, lo que supondría una población total de 477 personas (Fuente: <http://sgac.ges.ub.es/oid/>).

<sup>277</sup> El primer y segundo criterio nos aseguraba la certeza de una población formada por personas que habían concluido la licenciatura, sin embargo el número total era considerablemente inferior al resultado de aplicar el tercer criterio. No obstante éste podía incluir en el listado, estudiantes pendientes de finalizar la licenciatura. Se decidió el tercer criterio para asegurar un número de población superior, y el compromiso, implícito, de cerciorarnos de que la muestra seleccionada cumpliera el requisito de estar formada por personas graduadas.

<sup>278</sup> Se tuvo en cuenta el cuestionario de la ANECA, sobre la inserción laboral de los graduados universitarios españoles, que a su vez se basó en el cuestionario utilizado en el proyecto internacional CHEERS.

<sup>279</sup> Las jueces externas seleccionadas tienen un perfil profesional y una experiencia, desde la perspectiva académica e investigadora, idóneos para emitir juicios de valor sobre el cuestionario propuesto. Las personas a las que nos dirigimos fueron las doctoras Begoña Gros Salvat, Núria Rajadell Puiggrós y M. Luisa Rodríguez Moreno. Todas ellas respondieron positivamente a nuestro requerimiento.



se realizan las primeras pruebas, consistentes en sencillas simulaciones con ex alumnos sobre el tiempo empleado, adecuación del instrumento a la técnica de recogida de la información mediante contacto telefónico y pautas sobre los procedimientos técnicos. Esta fase viene condicionada por la revisión del cuestionario a partir de la recepción de los cuestionarios analizados y valorados por las jueces externas<sup>280</sup> y de las primeras pruebas. Concluida la revisión, se inician los primeros ensayos del cuestionario definitivo, que servirán tanto para mejorar el formato del cuestionario, como para formar a la persona que ayudará en su aplicación.

El cuestionario se estructura siguiendo el siguiente esquema:

- A. Datos biográficos
- B. Situación académica
- C. Experiencia laboral previa o simultánea a los estudios de Pedagogía
- D. Experiencia laboral posterior a la finalización de los estudios de Pedagogía
- E. Sobre el Prácticum de Pedagogía: empleabilidad e inserción laboral, modelo organizativo, evaluación
- F. Formación posterior a la finalización de los estudios de Pedagogía

A continuación podemos observar el cuestionario, en su versión definitiva:

---

<sup>280</sup> Las sugerencias aportadas por las jueces externas permitieron avanzar en la elaboración del cuestionario. Posibilitaron mejorar diversos aspectos formales (orden y configuración de los ítems) y optimizar el contenido (supresión, modificación e inclusión de categorías, y cambios en la redacción de los ítems para facilitar su comprensión). Todas coincidieron en considerarlo “muy completo”.

## CUESTIONARIO

### A. Datos biográficos

Nombre y apellidos: \_\_\_\_\_

Teléfono: \_\_\_\_\_ e-mail: \_\_\_\_\_

Sexo: V  M

Edad: 20-25 años  26-30 años  31-35 años  Más de 35 años

### B. Situación académica

➤ **B.1.** ¿Has cursado otros estudios universitarios además de los de Pedagogía?

Sí  No  NS/NC

➤ **B.2.** Actualmente, ¿qué títulos universitarios posees? \_\_\_\_\_

### C. Experiencia laboral previa o simultánea a los estudios de Pedagogía

➤ **C.1.** ¿Estuviste empleado/a antes o durante los estudios universitarios de Pedagogía?

Sí Horas a la semana (aprox.): \_\_\_\_\_

No

NS/NC

En caso afirmativo, indica:

◆ **C.1.1.** ¿Qué cargo ocupabas?

**Dirección** ▾

Dirección  
Gerencia  
Responsable de área/servicio/sección  
Técnico superior  
Técnico de grado medio  
Otros

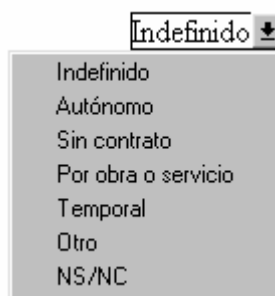
- ♦ **C1.1.1.** ¿Las funciones y tareas que realizabas estaban relacionadas con la educación?  
 Sí  No  NS/NC
- ♦ **C1.1.2.** ¿Con qué sector laboral tenía relación? \_\_\_\_\_

➤ **C.2.** ¿Actualmente mantienes el último empleo que desempeñabas antes de finalizar la carrera?

- Sí  No  NS/NC

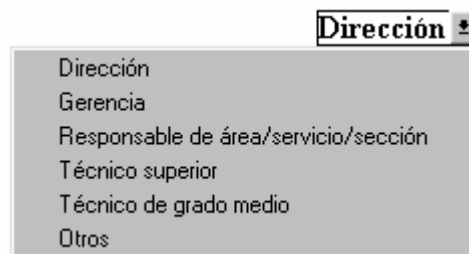
En caso afirmativo, indica:

- ♦ **C.2.1.** ¿Con qué tipo de contrato o relación laboral?



A screenshot of a dropdown menu with the title 'Indefinido' and a downward arrow. The menu is open, showing the following options: Indefinido, Autónomo, Sin contrato, Por obra o servicio, Temporal, Otro, and NS/NC.

- ♦ **C.2.2.** ¿Mantienes el mismo cargo, tras la obtención del título de Pedagogía?  
 Sí  No  NS/NC
- ♦ **C.2.2.1.** ¿Qué cargo ocupas actualmente?



A screenshot of a dropdown menu with the title 'Dirección' and a downward arrow. The menu is open, showing the following options: Dirección, Gerencia, Responsable de área/servicio/sección, Técnico superior, Técnico de grado medio, and Otros.

#### ***D. Experiencia laboral posterior a la finalización de los estudios de Pedagogía***

➤ **D.1.** ¿Has buscado o estás buscando activamente empleo después de haber finalizado los estudios de Pedagogía?

- Sí  No  NS/NC

➤ **D.2.** En caso afirmativo, ¿qué pasos has dado o estás dando para obtener trabajo después de acabar la carrera? \_\_\_\_\_

➤ **D.3.** ¿Has encontrado empleo tras finalizar los estudios de Pedagogía?

Sí  No  NS/NC

- ♦ **D.3.1.** ¿Cuántos meses después de finalizar los estudios estuviste buscando tu primer empleo, hasta encontrarlo?

0-3 meses  4-6 meses  7-12 meses  Más de 12 meses

- ♦ **D.3.2.** De los métodos que has mencionado anteriormente, ¿cuál o cuáles fueron los más efectivos a la hora de conseguir el primer trabajo después de finalizar tu carrera? \_\_\_\_\_

- **D.4.** En relación con el primer empleo significativo obtenido con posterioridad a finalizar los estudios indica:

- ♦ **D.4.1.** ¿Qué cargo ocupabas cuando empezaste?

**Dirección** ▾

- Dirección
- Gerencia
- Responsable de área/servicio/sección
- Técnico superior
- Técnico de grado medio
- Otros

- ♦ **D.4.2.** ¿Con qué tipo de contrato o relación laboral lo ejercías?

**Indefinido** ▾

- Indefinido
- Autónomo
- Sin contrato
- Por obra o servicio
- Temporal
- Otro
- NS/NC

- ♦ **D.4.3.** ¿Este empleo estaba relacionado con el campo de tus estudios pedagógicos?

Sí  No  NS/NC

- ♦ **D.4.4.** ¿Cuál era el término medio de horas trabajadas por semana (según contrato)? \_\_\_\_\_

- ♦ **D.4.5.** ¿Cuál era el salario o beneficio mensual neto? \_\_\_\_\_ €

hasta 600  entre 601 y 1000  entre 1001 y 1500  entre 1501 y 2000  Más de 2000

- ♦ **D.4.6.** El nivel que exigía tu puesto de trabajo comparado con tu titulación era:

Superior  Similar  Inferior  NS/NC

- ♦ **D.4.7.** ¿Este primer empleo se desarrolló en la misma empresa o institución donde hiciste las prácticas de Pedagogía?

Sí  No  NS/NC

➤ **D.5.** ¿Mantienes ese empleo en la actualidad?

Sí  No  NS/NC

♦ **D.5.1.** ¿Trabajas en la actualidad?

Sí  No  NS/NC

♦ **D.5.2.** ¿Cuántos empleos significativos has tenido desde que finalizaste tus estudios? \_\_\_\_

---

♦ **D.5.3.** ¿Qué cargo ocupas?

Dirección ▾

- Dirección
- Gerencia
- Responsable de área/servicio/sección
- Técnico superior
- Técnico de grado medio
- Otros

♦ **D.5.4.** ¿Con qué tipo de contrato o relación laboral?

Indefinido ▾

- Indefinido
- Autónomo
- Sin contrato
- Por obra o servicio
- Temporal
- Otro
- NS/NC

♦ **D.5.5.** ¿Las funciones y tareas que realizas están relacionadas con la educación?

Sí  No  NS/NC

♦ **D.5.6.** ¿Cuál es el término medio de horas trabajadas por semana (según contrato)? \_\_\_\_

---

♦ **D.5.7.** ¿Cuál es el salario o beneficio mensual neto? \_\_\_\_\_ €

hasta 600  entre 601 y 1000  entre 1001 y 1500  entre 1501 y 2000  Más de 2000

♦ **D.5.8.** El nivel que exige tu puesto de trabajo comparado con tu nivel educativo es:

Superior  Similar  Inferior  NS/NC

➤ **D.6.** De acuerdo con una escala de valores del 0 al 10, donde 0 significa nada y 10 significa mucho, indica:

➤ **D.6.1.** ¿Hasta qué punto estás satisfecho/a con las tareas de tu trabajo actual?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

♦ **D.6.2.** Teniendo en cuenta todas las tareas de tu trabajo, ¿utilizas los conocimientos y habilidades adquiridos durante tus estudios universitarios de Pedagogía?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

♦ **D.6.3.** ¿Hasta qué punto estás satisfecho/a con tu salario actual?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

➤ **D.7.** Siguiendo con la misma escala de valores, indica el grado de adecuación de los siguientes conocimientos y capacidades adquiridas durante tu carrera de Pedagogía a las necesidades en tu trabajo actual:

♦ <b>D.7.1.</b> Conocimientos teóricos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
♦ <b>D.7.2.</b> Habilidades y conocimientos prácticos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
♦ <b>D.7.3.</b> Dominio de tecnologías (informática)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
♦ <b>D.7.4.</b> Conocimiento de idiomas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
♦ <b>D.7.5.</b> Capacidad de trabajar en equipo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
♦ <b>D.7.6.</b> Competencia en comunicación escrita	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
♦ <b>D.7.7.</b> Competencia en comunicación oral	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

➤ **D.8.** ¿Cuál es el motivo de no buscar activamente empleo? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

➤ **D.9.** ¿Cuáles crees que son las causas de tu inactividad laboral? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

➤ **D.10.** Aceptarías un trabajo que te ofrecieran si implicara:

- Un cambio de residencia  Sí  No  NS/NC
- Un cambio de horarios o turnos  Sí  No  NS/NC
- Un cambio de ocupación  Sí  No  NS/NC
- Unos ingresos inferiores a los adecuados a tu cualificación  Sí  No  NS/NC
- Una categoría inferior a la esperada  Sí  No  NS/NC
- Una tarea no relacionada con los estudios realizados  Sí  No  NS/NC
- Una lejanía de tu domicilio  Sí  No  NS/NC

➤ **D.11.** ¿Estás inscrito como demandante de empleo en una oficina de empleo?

Sí  No  NS/NC

➤ **D.12.** ¿Cuánto tiempo llevas buscando empleo? \_\_\_\_\_ Meses

**E. Sobre el Prácticum de Pedagogía: empleabilidad e inserción laboral, modelo organizativo, evaluación**

➤ **E.1.** ¿En qué ámbito realizaste las prácticas de la licenciatura de Pedagogía?

Formal/escolar    Sociocultural    Empresa    NS/NC

➤ **E.2.** ¿Qué tres aspectos destacarías como más positivos de tu experiencia vinculada al Prácticum? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

➤ **E.3.** A partir de tu experiencia, ¿qué tres condiciones modificarías del Prácticum para mejorarlo? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

➤ **E.4.** Valora de 0 a 10 las siguientes afirmaciones sobre el Prácticum, entendiendo que 0 significa muy negativo y 10 muy positivo:

1.- El Prácticum I (de iniciación) me ayudó, me influyó en el itinerario curricular de la carrera

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

2.- El Prácticum I, influyó en mi posterior elección de ámbito o centro de prácticas en el PII

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

3.- El Prácticum de la carrera fue un complemento adecuado al resto de mi formación

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

4.- El trabajo en prácticas tuvo relación con el contenido de la carrera

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

5.- Realicé las prácticas en un centro adecuado

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

6.- El tutor/a del centro donde realicé el Prácticum colaboró decisivamente en mis prácticas

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

7.- El tutor/a de la universidad me apoyó constantemente

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

8.- Percibí una buena coordinación entre el tutor/a de centro y el tutor/a de universidad

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

9.- El equipo de coordinación fue una referencia positiva

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

10.- El Prácticum de Pedagogía me preparó para la vida laboral

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

11.- El Prácticum de la carrera influyó en mi posterior inserción laboral en el ámbito pedagógico

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

12.- El Prácticum me ayudó a encontrar un trabajo satisfactorio al acabar la carrera

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

13.- El Prácticum me permitió clarificar mejor el tipo de trabajo deseado

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

14.- Las prácticas fueron satisfactorias

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

15.- El Prácticum influyó en mi formación posterior

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

## ***F. Formación posterior a la finalización de los estudios de Pedagogía***

➤ **F.1.** ¿Has participado en alguna modalidad de formación para completar tus estudios después de terminar la carrera de Pedagogía?

Sí    No    NS/NC

◆ **F.1.1.** ¿Qué modalidad o modalidades de formación has cursado posteriormente a la finalización de la carrera de Pedagogía?

Doctorado (cursos, diploma de estudios avanzados, tesis)

Master o postgrado universitario

Master no universitario

MBA

Título de “experto”, “especialista” u otro diploma universitario de postgrado

Cursos o programas de perfeccionamiento fuera del trabajo



- Seminarios o jornadas
- Cursos de formación ocupacional en horario laboral
- Otro
- NS/NC

♦ **F.1.2.** Indica la materia básica del curso o cursos \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

♦ **F.1.3.** Indica el grado, entre 0 y 10, de relación de esta formación con la Pedagogía

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

♦ **F.1.4.** ¿Qué te llevó a ampliar tu formación posteriormente a los estudios de Pedagogía?

♦ **F.1.5.** Valora del 0 al 10 tu formación posterior

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

♦ **F.1.6.** ¿Ha influido en tu inserción laboral?

- Sí    No    NS/NC

♦ **F.1.7.** ¿Ha tenido el Prácticum alguna influencia en la elección de tu formación posterior?

- Sí    No    NS/NC

*Muchas gracias por tu colaboración*

En la **fase de aplicación**, entramos en contacto directo a través de comunicación telefónica con los egresados que nos proporcionarán la información solicitada. El primer contacto con la persona encuestada responde a un protocolo de presentación (anexo 23), tras el cual se inician las preguntas por parte de la persona encuestadora. Las respuestas obtenidas nos obligan a ampliar las categorías relacionadas con determinados ítems (anexo 24) a lo largo de toda la fase de aplicación del cuestionario. La muestra, conjunto final de personas encuestadas, ascendió a 141, lo que supone un 30% de la población (477 personas) – la muestra inicial con la que se intentó contactar, coincidía con toda la población descrita anteriormente.

En la figura siguiente podemos apreciar las fechas en las que se realizaron los cuestionarios. Se observa un aumento en la frecuencia en los últimos meses de aplicación, debido a una mayor experiencia por parte de la persona encuestadora, lo que reducía ostensiblemente el tiempo empleado para cada cuestionario pasado. En cualquier caso el tiempo empleado para esta tarea varía en cada caso, oscilando generalmente entre los 15 y 20 minutos.

<i>Fecha</i>		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	<b>12-MAY-2004</b>	5	3,5	4,0	4,0
	<b>13-MAY-2004</b>	11	7,8	8,9	12,9
	<b>17-MAY-2004</b>	4	2,8	3,2	16,1
	<b>18-MAY-2004</b>	1	,7	,8	16,9
	<b>19-MAY-2004</b>	5	3,5	4,0	21,0
	<b>20-MAY-2004</b>	9	6,4	7,3	28,2
	<b>24-MAY-2004</b>	5	3,5	4,0	32,3
	<b>25-MAY-2004</b>	1	,7	,8	33,1
	<b>26-MAY-2004</b>	1	,7	,8	33,9
	<b>27-MAY-2004</b>	9	6,4	7,3	41,1
	<b>02-JUN-2004</b>	5	3,5	4,0	45,2
	<b>03-JUN-2004</b>	10	7,1	8,1	53,2
	<b>07-JUN-2004</b>	6	4,3	4,8	58,1
	<b>09-JUN-2004</b>	2	1,4	1,6	59,7
	<b>10-JUN-2004</b>	2	1,4	1,6	61,3
	<b>05-JUL-2004</b>	16	11,3	12,9	74,2
	<b>06-JUL-2004</b>	9	6,4	7,3	81,5
	<b>12-JUL-2004</b>	11	7,8	8,9	90,3
	<b>13-JUL-2004</b>	2	1,4	1,6	91,9
<b>14-JUL-2004</b>	10	7,1	8,1	100,0	
	<b>Total</b>	124	87,9	100,0	
<b>Perdidos</b>	<b>Sistema</b>	17	12,1		
<b>Total</b>		141	100,0		

Figura 48. Fechas en las que se aplicaron los cuestionarios

Respecto a las horas en que se realizaron las llamadas, como se puede apreciar en la figura siguiente, la frecuencia es mayor en las franjas horarias 16:01-18:00 y 18:01-21:00. Las dificultades para localizar a los sujetos en horario matinal, se debe principalmente a la coincidencia con sus horarios laborales y/o de estudio.

<i>Hora</i>		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	<b>10:00-12:00</b>	6	4,3	4,8	4,8
	<b>12:01-14:00</b>	15	10,6	12,1	16,9
	<b>14:01-16:00</b>	12	8,5	9,7	26,6
	<b>16:01-18:00</b>	34	24,1	27,4	54,0
	<b>18:01-21:00</b>	57	40,4	46,0	100,0
		<b>Total</b>	124	87,9	100,0
<b>Perdidos</b>	<b>Sistema</b>	17	12,1		
<b>Total</b>		141	100,0		

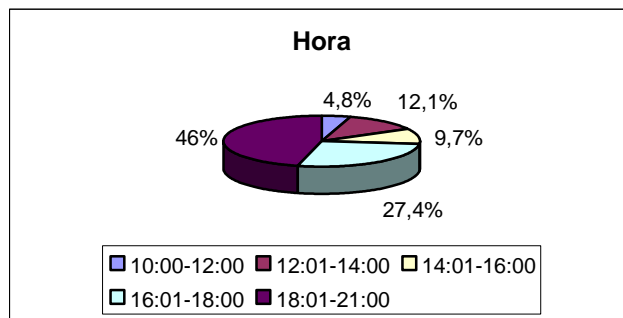


Figura 49. Horario en el que se aplicaron los cuestionarios

Tras la fase anterior, se inicia la **fase de vaciado y análisis de datos**, se realiza el vaciado de toda la información contenida en los cuestionarios cumplimentados, mediante el programa SPSS, se describen las variables, etiquetas y valores, se obtienen y organizan los datos estadísticos, se realizan los gráficos a partir de los datos anteriores, se actualiza toda la información (frecuencias y gráficos) decidiendo el tipo de gráfica más adecuada para cada variable - ciclograma para variables nominales con pocas categorías, gráfica de barras para variables nominales con muchas categorías e histograma para variables de intervalo o razón. Fue necesario recategorizar algunas variables y de tratar a otras como respuestas múltiples. Las escalas de 0 a 10, ofrecidas como posibles respuestas en algunos ítems, debieron adaptarse a otro tipo de escalas (nada, poco, bastante, mucho)<sup>281</sup>. Se depuran las tablas que contienen datos erróneos. Se agrupan ciertas variables y se recodifican otras.

Finalizadas todas las tareas descritas, nos encontrábamos en condiciones de interpretar los resultados obtenidos (apartado 6.2., del capítulo 6)

En la figura siguiente podemos observar el cronograma del cuestionario de egresados que nos permite visualizar las fases y principales tareas realizadas a lo largo del tiempo transcurrido:

<sup>281</sup> La necesidad de adaptar las escalas fue debida al deseo de poder establecer cierta comparabilidad entre los ítems de nuestro cuestionario y los contenidos en otros cuestionarios, especialmente el cuestionario de la ANECA dirigido a egresados universitarios españoles, que a su vez estaba inspirado en el cuestionario del proyecto CHEERS, ya comentados ambos en el Capítulo 3.

		Nov. 2003	Dic. 2003	Ene. 2004	Feb. 2004	Mar. 2004	Abril 2004	Mayo 2004	Jun. 2004	Julio 2004	Agos. 2004	Sept. 2004	Oct. 2004	Nov. 2004	Dic. 2004
Diseño	Diseños iniciales	x	x	x											
	Primera versión				x										
Validación	Jueces externos				x										
	Primeras pruebas					x									
	Revisión cuestionario					x	x								
	Primeros ensayos cuestionario						x								
Aplicación	Aplicación cuestionario							x	x	x					
	Ampliación de categorías							x	x	x					
Vaciado y análisis de datos	Vaciado cuestionario – SPSS -									x					
	Descripción variables – etiquetas y valores -									x					
	Recategorización de variables									x					
	Obtención de datos estadísticos del cuestionario									x	x				
	Realización de gráficos de los datos obtenidos del cuestionario											x	x		
	Interpretación de resultados													x	x

**Figura 50. Cronograma del cuestionario de egresados.**

### 5.2.3. Descripción técnica del cuestionario a los colectivos implicados

Por cuestionario a los colectivos implicados, hacemos referencia a los cuestionarios de evaluación dirigidos a los diferentes colectivos participantes en el Prácticum de Implicación durante el curso 2003-2004, dado que se introdujeron una serie de cambios respecto a los cuestionarios de cursos precedentes, recogidos en el anexo 19, que permitieron confeccionar las Memorias de cursos precedentes (ver apartado 6.1.).

Los aspectos metodológicos de los cuestionarios destinados a los colectivos implicados (TU, TEIP y alumnado), coinciden con los comentados para el cuestionario de egresados.

Mediante estos cuestionarios se pretende recoger información sobre la opinión y valoración de cada uno de los colectivos, respecto a la empresa o institución de prácticas (EIP) y al resto de los colectivos participantes. Ello permitirá una evaluación posterior, a través del análisis e interpretación de los datos obtenidos.

		FUENTE		
		TU	TEIP	Alumnado
Aspecto evaluado	Tutores de Universidad		X	X
	Tutores de Institución	X		X
	Institución	X	X	X
	Coordinación	X	X	X

Figura 51. Aspectos evaluados y fuentes utilizadas en el cuestionario a los colectivos implicados

En la planificación y elaboración general de los cuestionarios distinguimos dos fases: fase inicial y fase de aplicación y análisis.

En la **fase inicial** se revisaron y modificaron los anteriores cuestionarios de evaluación. A continuación se pueden observar los cuestionarios definitivos que se pasaron al finalizar el curso 2003-2004:

**EVALUACIÓN DEL PRÁCTICUM DE IMPLICACIÓN**  
**Ficha del Tutor de Universidad (TU)**

Apellidos: \_\_\_\_\_ Nombre: \_\_\_\_\_

**Datos Generales (a cumplimentar para cada uno de los centros tutorizados)**

Nombre de la institución:

Ámbito de Actuación:  Formal  Empresarial  Sociocultural

El tutor de prácticas de la institución es una persona:

Designada especialmente  Es el director  Otra \_\_\_\_\_

**Valoración (para cada uno de los centros tutorizados)**

Valora el nivel de satisfacción respecto a la actuación docente del Tutor de la Empresa o la Institución de Prácticas (TEIP) teniendo en cuenta las siguientes dimensiones, en una escala de valores que oscila entre la mínima y la máxima puntuación:

Muy poca Mucha

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**La actuación docente del Tutor de las Empresas e Instituciones de Prácticas (TEIP)**

Nombre:

\_\_\_\_\_

I. Tipo de contacto mantenido con el Tutor de Universidad (TU) durante las prácticas

personalmente  por teléfono  correo electrónico  otro \_\_\_\_\_

## II. Funciones y competencias

1.- Acogida y oferta de la información inicial necesaria al alumnado para integrarse en la institución	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2.- Coparticipación con el alumno/a y el tutor de universidad (TU) en el diseño del plan individual del plan individual de prácticas del alumnado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3.- Orientación en la preparación de las actividades de prácticas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4.- Seguimiento y asesoría al alumnado en la ejecución de las actividades de prácticas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5.- Facilidad de relación y comunicación con el TU	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6.- Claridad en los criterios de evaluación del alumno/a	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

### ***Las condiciones de la Institución como centro de prácticas***

Valora tu nivel de satisfacción respecto a las condiciones de la empresa como centro de prácticas teniendo en cuenta las siguientes dimensiones, de acuerdo con la misma escala de valores anterior.

1.- Facilidad en el proceso de integración de los alumnos/as	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2.- Facilidad de acceso a los recursos de la Institución para ejecutar el plan de prácticas del alumnado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3.- Presencia real del pedagogo/a en la empresa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4.- Necesidad de contar con el pedagogo/a en la empresa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5.- Claridad de la descripción del centro y de las tareas de prácticas a realizar en la oferta de las plazas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6.- Adecuación de la institución a las necesidades formativas del alumnado de Pedagogía	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10



***En relación a la gestión de la Coordinación del Prácticum***

Valora el nivel de satisfacción respecto a la gestión de la coordinación del prácticum, teniendo en cuenta las siguientes dimensiones, en una escala de valores que oscila entre la mínima y la máxima puntuación:

Muy poca					Mucha				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

1.- Adecuación en la asignación del TU a las empresas de acuerdo con el perfil profesional y la experiencia anterior	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2.- Contacto con los centros y fomento de las relaciones entre la facultad y las empresas e instituciones de prácticas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3.- Facilidad de contacto con la coordinación del prácticum	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4.- Disposición para resolver las incidencias en el desarrollo del prácticum	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5.- Gestión de los convenios de prácticas y las tareas administrativas relacionadas con la preparación, el funcionamiento y la evaluación anual del prácticum	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6.- Valoración de la Jornada de formación anual con los TU's y de otras actividades de carácter formativo e informativo realizadas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7.- Capacidad de promover la innovación en el prácticum y la participación en jornadas y congresos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8.- Adecuación de las horas de atención establecidas a las necesidades de los TU's	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Observaciones y propuestas de mejora que quieras hacer constar:

**EVALUACIÓN DEL PRÁCTICUM DE IMPLICACIÓN**  
**Ficha del Tutor de las Empresas e Instituciones de Prácticas (TEIP)**

Apellidos: \_\_\_\_\_ Nombre: \_\_\_\_\_

**Datos Generales**

Nombre de la institución:

Ámbito de Actuación:  Formal  Empresarial  Sociocultural

**Valoración**

Valora el nivel de satisfacción respecto a la actuación docente del Tutor/a de Universidad (TU) teniendo en cuenta las siguientes dimensiones, en una escala de valores que oscila entre la mínima y la máxima puntuación:

Muy poca Mucha

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**En relación a la actuación docente del Tutor de Universidad (TU)**

Nombre: \_\_\_\_\_

II. Ha contactado con el tutor del centro

Vía de contacto:  personalmente  por teléfono  correo electrónico  otro \_\_\_\_\_

III. Ha contactado con el director – o similar – de la Institución

Vía de contacto:  personalmente  por teléfono  correo electrónico  otro \_\_\_\_\_

IV. Ha presentado al alumno/a de prácticas a la Institución

Vía de contacto:  personalmente  por teléfono  correo electrónico  otro \_\_\_\_\_

V. Ha visitado la Institución durante las prácticas

Vía de contacto:  personalmente  por teléfono  correo electrónico  otro \_\_\_\_\_

V. Funciones y competencias

1.- Atención en la incorporación del alumnado en la Institución	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2.- Coparticipación con el alumno/a y el tutor en la concreción del plan individual de prácticas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3.- Realización del seguimiento del alumnado durante las prácticas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4.- Oferta de asesoría y colaboración con el tutor durante el curso	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5.- Facilidad de contacto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6.- Guía en la elaboración del informe de las prácticas realizadas (memoria o portafolios)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7.- Coparticipación en el sistema de evaluación del alumno/a	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

***Las condiciones de la Institución como centro de prácticas***

Valora el nivel de satisfacción respecto a las condiciones de la empresa o institución como centro de prácticas teniendo en cuenta las siguientes dimensiones, en una escala de valores que oscila entre la mínima y la máxima puntuación:

Muy poca Mucha

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

1.- Facilidad en el proceso de integración de los alumnos/as	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2.- Facilidad de acceso a los recursos de la Institución para ejecutar el plan de prácticas del alumnado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3.- Presencia real del pedagogo/a en la empresa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4.- Necesidad de contar con el pedagogo/a en la empresa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5.- Claridad de la descripción del centro y de las tareas de prácticas a realizar en la oferta de las plazas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6.- Adecuación de la institución a las necesidades formativas del alumnado de Pedagogía	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10



## EVALUACIÓN DEL PRÁCTICUM DE IMPLICACIÓN

### Ficha del alumnado

Apellidos: \_\_\_\_\_ Nombre: \_\_\_\_\_

#### Datos Generales

Nombre de la institución donde has realizado las prácticas:

Ámbito de actuación:  Formal  Empresarial  Sociocultural

Tareas de prácticas realizadas:

1.-

2.-

3.-

4.-

#### Valoración

Valora el nivel de satisfacción respecto a la actuación docente de tu Tutor/a de Universidad (TU) teniendo en cuenta las siguientes dimensiones, en una escala de valores que oscila entre la mínima y la máxima puntuación:

Muy poca Mucha

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

#### La actuación docente del Tutor de Universidad (TU)

Nombre: \_\_\_\_\_

VI. Ha contactado con el tutor del centro

Vía de contacto:  personalmente  por teléfono  correo electrónico  otro \_\_\_\_\_

VII. Ha contactado con el director – o similar – de la Institución

Vía de contacto:  personalmente  por teléfono  correo electrónico  otro \_\_\_\_\_

VIII. Ha presentado al alumno/a de prácticas a la Institución

Vía de contacto:  personalmente  por teléfono  correo electrónico  otro \_\_\_\_\_

IX. Ha visitado la Institución durante las prácticas

Vía de contacto:  personalmente  por teléfono  correo electrónico  otro \_\_\_\_\_

V. Funciones y competencias

1.- Atención en la incorporación del alumnado en la Institución	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2.- Coparticipación con el alumno/a y el tutor en la concreción del plan individual de prácticas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3.- Realización del seguimiento del alumnado durante las prácticas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4.- Oferta de asesoría y colaboración con el tutor durante el curso	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5.- Facilidad de contacto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6.- Guía en la elaboración del informe de las prácticas realizadas (memoria o portafolios)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7.- Coparticipación en el sistema de evaluación del alumno/a	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8.- Valoración de las tutorías grupales y/o seminarios realizados	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9.- Valoración de las tutorías individuales	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10.- Valoración global de la actividad docente del Tutor de Universidad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

**La actuación docente del Tutor de las Empresas e Instituciones de Prácticas (TEIP)**

Nombre: \_\_\_\_\_

I. Tipo de contacto mantenido con el Tutor de Universidad (TU) durante las prácticas

personalmente  por teléfono  correo electrónico  otro \_\_\_\_\_

II. Funciones y competencias

1.- Acogida y oferta de la información inicial necesaria al alumnado para integrarse en la institución	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2.- Coparticipación con el alumno/a y el tutor de universidad (TU) en el diseño del plan individual de prácticas del alumnado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3.- Orientación en la preparación de las actividades de prácticas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4.- Seguimiento y asesoría al alumnado en la ejecución de las actividades de prácticas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

5.- Facilidad de relación y comunicación con el TU durante las prácticas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6.- Claridad en los criterios de evaluación del alumno/a	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7.- Actuación del TEIP para facilitar la integración en la empresa o el centro de prácticas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8.- Actuación del TEIP para fomentar la relación del alumnado con el personal del centro	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9.- Valoración global de la actuación docente del TEIP	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

### ***Las condiciones de la Institución como centro de prácticas***

Valora el nivel de satisfacción respecto a las condiciones de la empresa o institución como centro de prácticas teniendo en cuenta las siguientes dimensiones, con la misma escala de valores anterior:

1.- Adecuación de la institución o centro de prácticas a mis necesidades y expectativas según la propuesta inicial de actividades	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2.- Claridad de las tareas que aparecen en la oferta de plazas que hace la institución	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3.- Grado de recomendación de la empresa o institución como centro de prácticas para los siguientes cursos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

### ***En relación a la gestión de la Coordinación del Prácticum***

Valora tu nivel de satisfacción respecto a la gestión de la coordinación del prácticum, teniendo en cuenta las siguientes dimensiones, con la misma escala de valores anterior:

1.- Adecuación a los intereses y al perfil académico del alumnado en la oferta y otorgamiento de plazas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2.- Adecuación en la asignación del TU a las empresas de acuerdo con el perfil profesional y la experiencia anterior	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3.- Facilidad de contacto con la coordinación del prácticum	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4.- Disposición para resolver las incidencias en el desarrollo del prácticum	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5.- Valoración de la Jornada de alumnos y de otras actividades de carácter formativo e informativo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6.- Orientación al alumnado en la elección de plazas de acuerdo con su itinerario curricular y otras actividades	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Observaciones y propuestas de mejora que quieres añadir:

En la **fase de aplicación y análisis**, se distribuyen, por parte de la coordinación, los cuestionarios a todas las personas destinatarias; posteriormente se recogen los cuestionarios<sup>282</sup> para iniciar el vaciado de los datos, siendo necesaria una recategorización de las variables intervinientes. Se obtienen y organizan los datos estadísticos, y se realizan los gráficos a partir de los datos obtenidos de los cuestionarios.

Finalizadas todas las tareas descritas, nos encontrábamos en condiciones de interpretar los resultados obtenidos (Capítulo 6, apartado 6.3.).

En la figura siguiente podemos observar el cronograma general de los cuestionarios de evaluación a los colectivos implicados, que nos permite visualizar las fases y principales tareas realizadas a lo largo del tiempo transcurrido:

		Abril 2004	May. 2004	Jun. 2004	Julio 2004	Ago. 2004	Sept. 2004	Oct. 2004	Nov. 2004	Dic. 2004
Fase inicial	Revisión y modificación cuestionarios de evaluación	x								
Fase de aplicación y análisis	Distribución cuestionarios		x	x						
	Recogida cuestionarios			x	x		x			
	Vaciado cuestionarios – SPSS-				x		x			
	Recategorización de variables						x			
	Obtención de datos estadísticos – frecuencias – de los cuestionarios				x		x			
	Realización de gráficos de los datos obtenidos de los cuestionarios						x	x		
	Interpretación de resultados								x	x

**Figura 52. Cronograma general de los cuestionarios de evaluación a los colectivos implicados**

Las figuras siguientes corresponden a los cronogramas específicos de los diferentes cuestionarios, para cada uno de los colectivos: tutores de universidad (TU), tutores de empresa o institución de prácticas (TEIP) y alumnado. Se aprecian de manera más detallada las diferentes fases y tareas a lo largo del tiempo.

<sup>282</sup> Los TU y el alumnado suelen entregar el cuestionario cumplimentado en el buzón destinado al Prácticum de Pedagogía, y los TEIP suelen enviarlos por correo postal o electrónico.



CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN TU										
FASES	TAREAS	TEMPORALIZACIÓN								
		Abril 2004	Mayo 2004	Junio 2004	Julio 2004	Agosto 2004	Sep 2004	Oct 2004	Nov 2004	Dic 2004
Fase de preparación	Diseño de las fichas de evaluación	x	x							
Fase recogida datos	Recogida fichas de evaluación TU			x						
Fase de vaciado y obtención de datos	Vaciado fichas de evaluación en SPSS			x	x					
	Descripción de las variables – etiquetas y valores -			x	x					
	Obtención de datos estadísticos – frecuencias – de la parte de las fichas de evaluación referente a la coordinación del prácticum			x	x					
	Realización de gráficos de los datos obtenidos de la parte de las fichas de evaluación referente a la coordinación del prácticum				x					
	Obtención de datos estadísticos – frecuencias – de la parte de las fichas de evaluación referente a los TEIP/EIP				x					
	Realización de gráficos de los datos obtenidos de la parte de las fichas de evaluación referente a los TEIP/EIP				x	x				
	Recogida de nuevas fichas de evaluación					x	x			
	Actualización de los datos en SPSS						x			
	Obtención de frecuencias de las distintas variables							x		
	Realización de gráficos de sectores e histogramas							x		
Fase de interpretación de datos y elaboración del informe	Paso de la información obtenida, referente a la coordinación del prácticum, – tablas y gráficos – a documento de Word y revisión de aspectos formales							x		
	Paso de la información obtenida, referente a los TEIP/EIP, – tablas y gráficos – a documento de Word y revisión de aspectos formales							x		
	Creación de índice, en el documento referente a la coordinación del Prácticum, para facilitar el acceso a las variables que interesen en cada momento								x	x
	Creación de índice, en el documento referente a los TEIP/EIP para facilitar el acceso a las variables que interesen en cada momento								x	x

**Figura 531. Cronograma del cuestionario de evaluación a los TU**

CUESTIONARIO EVALUACIÓN TEIP										
FASES	TAREAS	TEMPORALIZACIÓN								
		Abril 2004	Mayo 2004	Junio 2004	Julio 2004	Agosto 2004	Sep 2004	Oct 2004	Nov 2004	Dic 2004
Fase de preparación	Diseño de las fichas de evaluación	x	x							
Fase de recogida de datos	Recogida fichas de evaluación TEIP			x						
Fase de vaciado y obtención de datos	Vaciado fichas de evaluación en SPSS			x	x					
	Descripción de las variables – etiquetas y valores -			x	x					
	Obtención de datos estadísticos – frecuencias – de las fichas de evaluación			x	x					
	Realización de gráficos de los datos obtenidos				x					
	Recogida de nuevas fichas de evaluación					x	x			
	Actualización de los datos en SPSS						x			
	Obtención de frecuencias de las distintas variables							x		
	Realización de gráficos de sectores e histogramas							x		
Fase de interpretación de datos y elaboración del informe	Paso de la información obtenida – tablas y gráficos – a documento de Word y revisión de aspectos formales								x	
	Creación de índice para facilitar el acceso a las variables que interesen en cada momento									x

Figura 542. Cronograma del cuestionario de evaluación a los TEIP

CUESTIONARIO EVALUACIÓN ALUMNADO										
FASES	TAREAS	TEMPORALIZACIÓN								
		Abril 2004	Mayo 2004	Junio 2004	Julio 2004	Agosto 2004	Sep 2004	Oct 2004	Nov 2004	Dic 2004
Fase de preparación	Diseño de las fichas de evaluación	x	x							
Fase de recogida de datos	Recogida fichas de evaluación alumnado			x						
Fase de vaciado y obtención de datos	Vaciado fichas de evaluación en SPSS			x	x					
	Descripción de las variables – etiquetas y valores-			x	x					
	Obtención de datos estadísticos – frecuencias – de las fichas de evaluación				x					
	Realización de gráficos de los datos obtenidos				x					
	Recogida de nuevas fichas de evaluación					x	x			
	Actualización de los datos en SPSS						x			
	Obtención de frecuencias de las distintas variables							x		
	Realización de gráficos de sectores e histogramas							x		
Fase de interpretación de datos y elaboración del informe	Paso de la información obtenida – tablas y gráficos – a documento de Word y revisión de aspectos formales								x	x
	Creación de índice para facilitar el acceso a las variables que interesen en cada momento									x

**Figura 553. Cronograma del cuestionario de evaluación al alumnado**

## 5.2.4. Descripción técnica del grupo de discusión

### 5.2.4.1. Concepto, características y fases del proceso

El grupo de discusión es una estrategia que permite recoger y generar información, constituye una herramienta útil para el estudio de situaciones que revisten especial complejidad, como es nuestro caso, convirtiéndose en la principal técnica cualitativa para la obtención de información.

Es de gran interés la definición que del grupo de discusión realiza Krueger (1991), al aludir a aspectos relacionados con la preparación y su desarrollo, concediéndole especial importancia al carácter grupal de la estrategia, destacando el proceso de transformación y de elaboración de una producción o material común por parte del grupo:

“Un grupo de discusión puede ser definido como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no-directivo. Se lleva a cabo con aproximadamente siete a diez personas, guiadas por un moderador experto. La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes, ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión” (Krueger, 1991:24).

Para Alonso (1996) el grupo de discusión “es fundamentalmente un dispositivo que se establece sobre la base de la *identidad social* y sus *representaciones*, siendo estas representaciones sociales las formas de conocimiento colectivamente elaboradas y compartidas, con una orientación práctica y permanentemente actualizable, y que determinan la forma común en la que los diferentes grupos humanos constituyen e interpretan la realidad y la de otros colectivos” (Alonso, 1996:8-9). En su definición el autor resalta la concepción del grupo de discusión como artificio, como algo que se puede crear, construir; negando su originalidad o naturalidad, dado que inicia su existencia a partir de una razón, desapareciendo en el tiempo.

Gil Flores (1994), coincide con los autores anteriores en las características apuntadas, si bien añade en su definición la limitación de tiempo o tiempo controlado, aspecto que deberá ser tenido en cuenta en la aplicación de la técnica, al decir que el grupo de discusión es una “técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos durante un espacio de tiempo limitado a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador” (Gil Flores, 1994:53).

A partir de las definiciones anteriores se pueden establecer algunas características o rasgos comunes, éstos relacionados con los elementos que forman el grupo y con las condiciones de aplicación (Krueger, 1991). Cuando hablamos de grupo de discusión hacemos referencia a:

- Un conjunto de *personas*,
- Que *se reúnen con un fin determinado* (atienden a propósitos y objetivos de investigación),
- Cuyo *número puede variar de un mínimo a un máximo*, según características de los procesos grupales, así como de la habilidad, formación y experiencia previa del moderador/a para con la práctica,
- Que poseen ciertas *características comunes* (atendiendo a los criterios de homogeneidad y de heterogeneidad), y
- *Ofrecen datos* (internos, desde su propia perspectiva),
- *En un tiempo y en un espacio propios* (determinados por el/la investigador/a),
- De *naturaleza cualitativa* (producen un material tras la situación discursiva),
- En una *conversación guiada* (caracterizada por la no directividad),
- Por una persona, cuyo *rol* es de *moderador/a*.

Es evidente que nos encontramos ante una estrategia que, a diferencia de otras técnicas, nos aporta información de aspectos internos del problema que se aborda, a partir de una visión compartida grupal, en la que el discurso emitido es una totalidad que va más allá de la suma de las partes, a través de la interacción. Nos permitirá no sólo obtener información sino además generarla.

En la Figura 56 se pueden observar las características principales que definen la técnica, que ayudarán a comprender qué sentido tiene el grupo de discusión en un proceso de investigación.

Características externas: preparación	Características internas: aplicación
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tamaño del grupo/numero de participantes.</li> <li>- Selección de los/as participantes: criterios.</li> <li>- Selección de contextos de investigación.</li> <li>- Conocimiento-desconocimiento de los/as participantes.</li> <li>- Espacio propio.</li> <li>- Tiempo propio.</li> <li>- Existencia-inexistencia del grupo.</li> <li>- Captación de los/as participantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se requiere responder a una tarea.</li> <li>- Situación discursiva.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>· Se exige una reflexión.</li> <li>· Intersubjetividad.</li> <li>· Construcción colectivo de significados sociales.</li> </ul> </li> <li>- Metodología.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>· Un artificio</li> <li>· Orientación fenomenológica.</li> </ul> </li> <li>- Uso paralelo de la observación, indicadores sociales y fuentes documentales.</li> <li>- Moderación.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>· Captación y experiencia profesional.</li> <li>· Técnicas.</li> </ul> </li> </ul>

**Figura 56. Características que definen a los grupos de discusión (Suárez, 2005:20)**

Las características se encuentran interrelacionadas, si bien atienden a criterios diferenciados en función del momento en el que se sitúan dentro del proceso. Las características externas se refieren a requerimientos propios de la técnica, necesarios para su aplicación, relacionados con las decisiones que el investigador o investigadora ha de adoptar previamente a la aplicación. Las características internas nos sitúan en la recogida de información y fundamentarán el posterior análisis e interpretación de la misma.

Antes de describir los detalles de nuestra investigación en relación al grupo de discusión, consideramos interesante resaltar las ventajas e inconvenientes de esta técnica. Dada la dificultad que entraña, nos identificamos con la propuesta de Valles (2000):

Ventajas	Inconvenientes
<p>1. <i>Economía</i> de tiempo y dinero: ventajas tradicionales revisadas.</p> <p>2. <i>Flexibilidad</i>: utilizable en el estudio de diversidad de temas, con personas y en ambientes diversos (pero precisa de mayor espacio y coordinación que las entrevistas en profundidad).</p> <p>3. Las bazas de la <i>interacción grupal</i>: <i>efectos de sinergia, bola de nieve, efecto audiencia</i>, estimulación, seguridad y espontaneidad en grupo; simulación de la <i>interacción discursiva social</i>.</p>	<p>1. <i>Artificialidad</i> en relación con las técnicas de <i>observación participación</i>. (Ventaja desde otros puntos de vista.)</p> <p>2. Inconvenientes (clásicos: <i>validez y fiabilidad</i>) de la <i>interacción grupal</i>: problemas de generalización, <i>sesgo, comparabilidad, deseabilidad</i>.</p> <p>3. Inconvenientes de la <i>interacción grupal</i> ortodoxa o tradicional: límites para la <i>investigación-acción-participativa</i>; necesidad del complemento de técnicas grupales alternativas o afines.</p>

**Figura 57. Principales ventajas e inconvenientes de los grupos de discusión (Valles, 2000:307)**

La Figura 58, permite visualizar las fases que distinguimos en el proceso de investigación mediante un grupo de discusión, así como los aspectos generales más destacados en cada una de ellas.

FASES	ASPECTOS
<b>I. Exploratoria</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Detección de la necesidad</li> <li>- Interés investigador</li> <li>- Determinación cuestiones a investigar</li> </ul>
<b>II. Preparación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Marco teórico-conceptual</li> <li>- Determinación objetivos</li> <li>- Diseño del proceso</li> <li>- Preparación específica: estructura de la sesión (objetivos, información significativa, guión-preguntas), captación participantes (criterios, selección, número, composición), infraestructura (espacio, materiales).</li> </ul>
<b>III. Aplicación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contactos previos con los participantes</li> <li>- Desarrollo del Grupo de Discusión: moderación del grupo, recogida de información</li> </ul>
<b>IV. Análisis e interpretación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ordenación de la información (transcripción)</li> <li>- Síntesis y disposición de la información (acta provisional, enmiendas, acta consensuada definitiva)</li> <li>- Extracción y verificación de conclusiones</li> <li>- Validación de la información</li> </ul>
<b>V. Información</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración del informe</li> </ul>

**Figura 58. Fases y aspectos del proceso de investigación cualitativa mediante grupos de discusión**

A continuación describiremos las fases y aspectos del proceso de investigación.

### 5.2.4.2. Descripción de las fases y aspectos del proceso seguido

Para facilitar la descripción tendremos en cuenta las fases y aspectos del proceso de investigación cualitativa mediante grupos de discusión (Figura 60). Ello permitirá seguir un orden lógico.

#### Fase exploratoria

Desde el primer momento en el que se toma la decisión de trabajar en la tesis, se detecta la necesidad de utilizar el grupo de discusión como una técnica cualitativa que permitiera obtener información significativa - complementaria a la obtenida mediante otras técnicas cuantitativas - estrechamente relacionada con los objetivos generales y específicos propuestos (Figura 44).

Dada la enorme complejidad del Prácticum, resultaba imprescindible, a la vez que atractivo, reunir a personas representativas de los diferentes sectores implicados para tratar temas que considerábamos fundamentales para el estudio, se tomó la determinación de abordar el grupo de discusión en la parte empírica del trabajo.

#### Fase de preparación

Es el momento de revisar los aspectos teóricos-conceptuales, a través de materiales específicos que fundamenten el proceso iniciado, así como también determinar los objetivos perseguidos mediante esta técnica: “(...) *debatre aspectes relacionats amb el Pràcticum, que permetin establir orientacions tendents a optimitzar-lo, especialment des de les perspectives de l'empleabilitat, la inserció professional de qualitat i l'ocupabilitat*<sup>283</sup>”.

Tras determinar el marco teórico-conceptual y los objetivos, se diseña todo el proceso de intervención, lo que pudiéramos denominar preparación específica. Definimos la estructura

---

<sup>283</sup> “(...) *debatir aspectes relacionats amb el Pràcticum, que permetin establir orientacions tendents a optimitzar-lo, especialment des de la perspectiva de la empleabilitat, la inserció professional de qualitat i la ocupabilitat*”. Fragmento de la comunicación enviada a las personas invitadas a formar parte del grupo de discusión.



de la sesión (anexo 25), se establece la información significativa que se les va a proporcionar a los participantes, se configura el guión con las preguntas en torno a las cuales girará el debate (anexo 26).

Debemos ocuparnos de la captación de los participantes, definiendo los criterios para la selección, el número y la composición del grupo de discusión. Respecto a los criterios, consideramos conveniente la presencia de personas de todos los colectivos implicados en el Prácticum: responsables de centros colaboradores (EIP), tutoras de empresas o instituciones de prácticas (TEIP), tutoras de universidad (TU), estudiantes egresados pertenecientes a la muestra del cuestionario de egresados (en situaciones de ocupación y desocupación laboral), coordinadoras del Prácticum; además de una persona experta en inserción laboral de graduados universitarios, un moderador y una secretaria (anexo 27).

Se preparan las infraestructuras, decidiendo el espacio adecuado y todos los materiales que necesitaremos para desarrollar convenientemente la sesión (sala, mobiliario, grabadora, cintas...).

### **Fase de aplicación**

Se mantienen contactos previos con las personas seleccionadas, inicialmente mediante contacto telefónico y posteriormente mediante correo electrónico (anexo 28).

Se celebra el grupo de discusión, siguiendo la estructura fijada en la fase previa. La figura del moderador es fundamental para la conducción correcta de la sesión. Se recoge la información, además de las notas recogidas por la secretaria y el moderador, se graba el contenido íntegro.

Antes de finalizar la sesión de trabajo, el moderador adquiere el compromiso de enviar a todas las personas del grupo un acta que recoja de manera sintetizada los aspectos más relevantes tratados, con el fin de posibilitar las modificaciones que se consideren pertinentes y poder llegar a un acta final consensuada, a partir de la cual se puedan realizar los análisis e interpretaciones convenientes.

### Fase de análisis e interpretación

La información recogida se ordena, se sintetiza y se dispone en clave de acta provisional (anexo 29). Ésta se envía a todas las personas participantes, adjunta a una comunicación mediante correo electrónico (anexo 30), solicitando comuniquen las enmiendas oportunas. Tras la recepción de las modificaciones propuestas, se redacta un acta definitiva (anexo 31), que se hace llegar a las participantes.

A partir del acta definitiva se extraen y verifican las conclusiones, habiendo validado la información.

El análisis del acta definitiva, se ha llevado a cabo a partir del siguiente esquema de categorías, fruto de la aproximación deductiva del estudio teórico (capítulos 1, 2 y 3).

Objetivos específicos	CATEGORÍAS
1.1.	Importancia del Prácticum
1.5.	Cambios motivados por la integración en el EEES Necesaria relación entre la universidad y el mercado laboral Relación actual entre la Facultad de Pedagogía y el mundo laboral
3.1.	Estrategias para mejorar la empleabilidad del alumnado
3.2.	Estrategias para propiciar la inserción laboral de los egresados
3.3.	Estrategias para facilitar la ocupabilidad de los profesionales de la Pedagogía
3.4.	Otras estrategias para optimizar el Prácticum

Figura 59. Categorías para el análisis del acta definitiva del grupo de discusión

### Fase de información

Se elabora el informe<sup>284</sup>, en nuestro caso se traduce en el análisis e interpretación de resultados incluido en el Capítulo 6 (apartado 6.4.).

	Fase Exploratoria	Fase Preparación	Fase Aplicación	Fase Análisis e interpretación	Fase Información
Septiembre 04					
Octubre 04					
Noviembre 04					
Diciembre 04					
Enero 05					

Figura 60. Temporalización de las fases en el proceso seguido en el grupo de discusión

<sup>284</sup> El informe, incluyendo el acta definitiva, se envió a todas las personas participantes en el grupo de discusión.







## ***CAPÍTULO 6***

### ***ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS***



En este capítulo analizaremos e interpretaremos la información recogida sobre el Prácticum de la licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, a través de diferentes técnicas propias de las Ciencias Sociales, descritas en el capítulo anterior.

En primer lugar nos centraremos, mediante la técnica del análisis de documentos, en las Memorias del Prácticum de Pedagogía de los cursos 2000-2001, 2001-2002 y 2002-2003.

En segundo lugar abordaremos los resultados obtenidos mediante el “cuestionario de egresados” instrumento que nos ha permitido recoger información significativa de los graduados en Pedagogía, tras cursar el Prácticum de Implicación durante los cursos 2001-2002 y 2002-2003.

En tercer lugar atenderemos los resultados obtenidos por medio de los cuestionarios dirigidos a los diferentes colectivos implicados en el Prácticum de Implicación a lo largo del curso 2003-2004<sup>285</sup>.

En los anexos 32 y 33 se encuentran disponibles los resultados detallados de todos los análisis estadísticos realizados, en clave de tablas de frecuencias y gráficos, del cuestionario de egresados y de los cuestionarios a los colectivos implicados, respectivamente.

Por último trataremos de analizar e interpretar la información que nos ha proporcionado el grupo de discusión, estrategia que nos ha permitido ponernos en contacto con un grupo de personas, especialmente elegidas, para debatir sobre el Prácticum de Pedagogía de nuestra Universidad.

---

<sup>285</sup> El análisis e interpretación de los cuestionarios destinados a los colectivos participantes en el Prácticum de Implicación forman parte de las Memorias del Prácticum. Dadas las novedades que hemos introducido en los instrumentos para la recogida de la información de dichos colectivos, durante el curso pasado (2003-2004), hemos considerado conveniente un análisis e interpretación específicos.



En todos los casos, las técnicas utilizadas están estrechamente relacionadas con los objetivos de la tesis (Figura 44), así como con las diferentes dimensiones del modelo CIPP de evaluación (Figura 43). El contenido de este capítulo deberá fundamentar las orientaciones que configurarán el pretendido modelo alternativo de Prácticum de Pedagogía, recogidas en las conclusiones de este proyecto.

Desde un punto de vista exclusivamente formal, con objeto de diferenciar la información objetiva de las interpretaciones y reflexiones personales, hemos optado, en los apartados 6.1., 6.2. y 6.3., por utilizar la letra cursiva para estas últimas. En el apartado 6.4. la letra cursiva nos permitirá conocer ciertas aportaciones, en clave de citas textuales, de las personas que han participado en el grupo de discusión.

## 6.1. Memorias del Prácticum

Analizamos e interpretamos algunos de los datos contenidos en las memorias, que pueden permitirnos, a la vez, tener una visión cronológica de lo acontecido en el Prácticum durante los pasados cursos, y situarnos en la línea de la crítica constructiva, encaminada a la optimización del Prácticum. En primer lugar haremos referencia al Prácticum de Implicación, y en segundo lugar al Prácticum de Iniciación.

### 6.1.1. El Prácticum de Implicación

#### 6.1.1.1. Datos estadísticos

En la figura siguiente podemos apreciar la **distribución de los créditos** en función de la carga docente del profesorado tutor y/o coordinador por departamentos:

(Curso 2000-2001)				
Departamento	Tutorización		Coordinación	
	Créditos	Profesorado	Créditos	Profesorado
DOE	17,5	7	9	2
MIDE	9	4	9	2
THE	28,5	10	9	1
<b>TOTAL</b>	<b>55</b>	<b>21</b>	<b>27</b>	<b>5</b>

(Curso 2001-2002)				
Departamento	Tutorización		Coordinación	
	Créditos	Profesorado	Créditos	Profesorado
DOE	17,5	7	9	2
MIDE	9	4	9	2
THE	28,5	10	9	1
<b>TOTAL</b>	<b>55</b>	<b>21</b>	<b>27</b>	<b>5</b>

(Curso 2002-2003)				
Departamento	Tutorización		Coordinación	
	Créditos	Profesorado	Créditos	Profesorado
DOE	23	7	12	2
MIDE	9	4	12	2
THE	31	10	12	1
<b>TOTAL</b>	<b>63</b>	<b>21</b>	<b>36</b>	<b>5</b>

(Curso 2003-2004)				
Departamento	Tutorización		Coordinación	
	Créditos	Profesorado	Créditos	Profesorado
DOE	24	8	12	2
MIDE	12	4	12	2
THE	43	13	12	2
<b>TOTAL</b>	<b>79</b>	<b>25</b>	<b>36</b>	<b>6</b>

Figura 61. Distribución de los créditos en función de la carga docente del profesorado, por departamentos

Se observan importantes diferencias en el número de créditos asignados a cada departamento para la tutorización, ello es debido a los criterios utilizados desde la jefatura de estudios, relacionados con el porcentaje de troncalidad en la titulación<sup>286</sup>.

El número de créditos destinados a la coordinación para cada departamento siempre son los mismos, si bien se observa que durante los tres primeros cursos analizados el Departamento de Teoría e Historia de la Educación (THE), asignaba todos los créditos a un solo profesor. *Consideramos acertada la distribución de igual número de créditos a cada departamento para las tareas de coordinación, así como el incremento experimentado por el número total de créditos. Discrepamos en el elevado número de personas, dos por departamento, que configuran el equipo de coordinación, dado que una reducción a tres miembros (uno por cada departamento), a la vez que un aumento en el número de créditos asignados a cada uno de ellos, pensamos pudiera redundar en beneficio de la coordinación y de la eficiencia del propio Prácticum; sobre todo pensando en una futura oficina dedicada al Prácticum con asignación de personal de administración y servicios.*

El **alumnado** matriculado en la asignatura se distribuye por grupos y cursos de la siguiente manera:

	Curso 2000-2001	Curso 2001-2002	Curso 2002-2003	Curso 2003-2004
<b>Grupo A</b>	85	97	84	86
<b>Grupo B</b>	72	73	73	64
<b>Grupo C</b>	68	68	74	52
<b>Grupo Z</b>	-	5	3	-
<b>Total</b>	225	243	234	202

**Figura 62. Distribución del alumnado matriculado en el Prácticum de Implicación**

Los grupos A y B corresponden al turno de mañana, el grupo C al turno de tarde, y el grupo Z reúne a alumnos de planes de estudio anteriores a los actualmente vigentes. *Podemos observar que se mantiene un elevado número de alumnos matriculados*<sup>287</sup>.

<sup>286</sup> 53% (THE), 35% (DOE) y 12% (MIDE).

<sup>287</sup> El número de alumnos matriculados en el Prácticum II (Implicación), supone en todos los casos más del 90% de los alumnos matriculados en el Prácticum I (Iniciación). La ligera reducción del número de alumnos matriculados en el Prácticum II, en el curso 2003-2004, se corresponde con una reducción similar en el número de alumnos matriculados en el Prácticum I, tres cursos antes (ver Figura 74).

Las calificaciones finales obtenidas por el alumnado fueron las siguientes:

Calificación	2000-2001 1ª Conv.	2000-2001 2ª Conv.	2001-2002 1ª Conv.	2001-2002 2ª Conv.	2002-2003 1ª Conv.	2002-2003 2ª Conv.	2003-2004 1ª Conv.	2003-2004 2ª Conv.
Suspense	1	0	1	1	0	0	2	0
Aprobado	2	5	10	5	14	5	11	5
Notable	48	15	49	27	59	19	55	6
Sobresaliente	85	32	80	35	90	20	71	18
Matrícula H.	10	2	11	5	10	2	16	4
No present.	79	25	92	20	61	17	46	13
Renuncia	0	0	0	0	0	0	0	0

**Figura 63. Calificaciones obtenidas por el alumnado en el Prácticum de Implicación**

Se aprecian unos excelentes resultados, una vez evaluado el alumnado. Una lectura por defecto nos situaría ante una asignatura de baja o nula dificultad; una lectura por exceso permitiría relacionar los buenos resultados con una predisposición y actitud especial, por parte no sólo del alumnado sino también de los TU y de los TEIP. *Desde nuestro punto de vista reconocemos las especiales características de la asignatura que la hacen extremadamente atractiva para el alumnado, sin embargo son innegables los altos niveles de éxito que pueden ser indicio inequívoco de facilidad para ser superada.*

Tras el proceso de selección y asignación, el número de las **instituciones** que terminaron colaborando fueron:

Ámbito	Nº Instituciones Curso 2000-2001	Nº Instituciones Curso 2001-2002	Nº Instituciones Curso 2002-2003	Nº Instituciones Curso 2003-2004
Socio-cultural	87	132	107	83
Empresa	34	77	43	30
Formal	33	21	46	64
Total	154	230	196	177

**Figura 64. Ámbitos y número de instituciones colaboradoras con el Prácticum de Implicación**

Cuando se alude al número de instituciones que han colaborado no debemos relacionarlo con el número de plazas ocupadas por el alumnado, éstas son sensiblemente superiores debido a la posible coincidencia de más de una plaza, más de un alumno, en la misma institución.

### 6.1.1.2. Líneas de actuación potenciadas desde la coordinación

El equipo de coordinación intenta no sólo asegurar el correcto funcionamiento del Prácticum, sino además potenciar la discusión y la reflexión sobre diversos aspectos que

son fundamentales como su razón de ser, los objetivos indispensables a lograr, así como los recursos necesarios y disponibles, entre otros. Para ello se aprovecha cualquier oportunidad de generar recursos a través de la solicitud de ayudas a partir de diferentes convocatorias desde cualquier estamento.

Desde la coordinación se considera que el Prácticum ha de dejar de ser considerado como una asignatura de categoría inferior, tanto a nivel institucional como académico, para pasar a ser una pieza clave en la formación de los futuros pedagogos y pedagogas. Debido a ello, se considera imprescindible la consolidación de un equipo de profesorado estable, interesado y preparado, que tienda a una necesaria especialización en función de los diferentes ámbitos.

Por lo que respecta a las instituciones, a partir de sus características y de la experiencia acumulada desde el Prácticum, se propone efectuar una selección de aquéllas, que asegure unas buenas condiciones para la realización de unas prácticas profesionalizadoras del alumnado. Por ello se manifiesta el deseo de analizar y evaluar las instituciones colaboradoras, lo cual permitirá tomar decisiones con objeto de establecer una oferta de plazas con mayor estabilidad y calidad.

El hecho de adquirir el compromiso anual de elaborar la Memoria del Prácticum al final de cada curso académico, pretende hacer de ella un documento indispensable para el profesorado universitario tutor (TU), a la vez de presentarlo puntualmente a los tres Consejos de Departamento a través de sus equipos directivos, y dejarlo a disposición de cualquier persona de la comunidad universitaria que pueda estar interesada.

### **6.1.1.3. Gestión desde la coordinación**

Respecto a las **instituciones**, el equipo de coordinación comienza a gestionar desde el inicio del segundo semestre del curso académico anterior, mediante diversas gestiones (visitas, contactos telefónicos...), la oferta de una primera relación de instituciones, que se acabará de perfilar a partir de la evaluación que efectúan todos los colectivos implicados en el Prácticum<sup>288</sup> (TU, TEIP, alumnado y coordinación). Antes de finalizar el curso anterior

---

<sup>288</sup> Ver apartado 6.3.

de cada una de las memorias, el equipo de coordinación tiene a su disposición un listado de instituciones en una base de datos, configurado por las que colaboran habitualmente con el Prácticum y por otras que muestran su interés a lo largo del curso previo para participar.

Debido a los intereses manifestados por el alumnado en la realización del Prácticum en un ámbito específico, la coordinación realiza una serie de acciones con el fin de ampliar la oferta de plazas y adecuarla a las necesidades de aquéllos. A lo largo del curso anterior al referido en cada una de las memorias, la coordinación informa y visita las instituciones que han manifestado interés por colaborar, con la intención de poder llegar a ofertarlas como instituciones de prácticas, o bien rechazar aquellas que no reúnen los requisitos previstos o el nivel de calidad considerados como indispensables por parte del equipo de coordinación. La apuesta para la realización de una única estancia en la institución de prácticas exige al equipo de coordinación efectuar una rigurosa selección que posibilite la mejor experiencia de prácticas para cada estudiante según sus intereses y características.

Cada curso, una vez realizada la evaluación, tanto por parte del alumno como del TU, y considerando cerrado el plan de prácticas, se tramita al TEIP de cada institución una certificación en reconocimiento de la labor realizada. Tiene lugar coincidiendo con el final de curso, o sea junio o septiembre.

Por lo que respecta al **alumnado**, en el mes de mayo, del curso anterior al inicio del Prácticum, tiene lugar una reunión informativa para todos aquellos alumnos que tienen previsto matricularse del Prácticum de Implicación en el curso siguiente. Se les proporciona una información amplia para comenzar a entender la complejidad de la asignatura: tipología del profesorado implicado, distribución de créditos, relaciones externas a la Universidad, entre otros aspectos<sup>289</sup>.

Tras la reunión anterior, en el mes de junio, una vez publicadas la oferta general de plazas de prácticas (cartelera, copias en papel en la copistería y en la página web de la Facultad<sup>290</sup>), se inicia el proceso de selección por parte de los alumnos, tanto de ámbitos como posteriormente de instituciones, lo cual concluirá con una primera asignación de

---

<sup>289</sup> Ver anexo 14.

<sup>290</sup> [www.ub.es/facpd](http://www.ub.es/facpd)

instituciones y alumnos. Durante la primera quincena de septiembre tiene lugar una segunda y definitiva asignación de plazas, incluyendo a los alumnos que, habiéndose matriculado, no realizaron la primera selección de plaza en junio.

A finales de septiembre se publica la relación definitiva del alumnado matriculado con las instituciones y los TU asignados. Ello permite el inicio del proceso de contacto entre las personas implicadas, lo que supone comenzar propiamente el Prácticum a partir del mes de octubre.

Por lo que hace referencia a los **tutores de universidad (TU)**, a finales del curso anterior, y pensando en las previsiones del próximo curso, el equipo de coordinación, a través del Consejo de Estudios, remite a cada departamento una estimación del número de créditos necesarios para poder llevar a término el Prácticum en función del alumnado que se matriculará previsiblemente.

A primeros de septiembre el Consejo de Estudios envía al equipo de coordinación el nombre de los diferentes tutores de universidad de los diferentes departamentos, así como el número de créditos correspondientes a cada uno de ellos, teniendo en cuenta los POA<sup>291</sup> completos.

De acuerdo con el perfil profesional de cada tutor, la experiencia anterior y el conocimiento de la institución se distribuyen las diferentes instituciones y los alumnos asignados a cada una de ellas, siempre procurando que las plazas que se habían ocupado los cursos anteriores mantengan el mismo tutor de universidad. Con todos estos datos y la información necesaria para facilitar la función del tutor, se lleva a cabo una reunión con todo el equipo de tutores en la que se aprovecha para resolver dudas y facilitar toda la documentación necesaria.

A partir de ese momento el tutor se pondrá en contacto con su alumnado y con las instituciones otorgadas, para iniciar el proceso de inmersión del alumno en el centro de prácticas.

---

<sup>291</sup> Plan de Ordenación Académica.

A lo largo del curso la Oficina del Prácticum mantiene un horario, de mañana y tarde, de atención al alumnado, para facilitar la información requerida o solventar cualquier incidencia. *La Oficina del Prácticum se comparte por todos los equipos de coordinación de todas las titulaciones de la Facultad de Pedagogía, ello unido a una falta de recursos materiales (equipos informáticos suficientes y actualizados, presupuestos específicos...) y humanos (apoyo administrativo), hace que la situación en este momento sea insostenible.*

#### **6.1.1.4. Actividades formativas**

Las actividades formativas se dirigen a todos los colectivos implicados en el Prácticum.

Para las **instituciones** se organiza y realiza un Encuentro de Tutores y Tutoras del Prácticum de Implicación, que se celebra a finales de curso, en el mes de junio. El curso pasado (2003-2004) tuvo lugar la sexta edición. Los encuentros reúnen, en torno a un tema de discusión<sup>292</sup>, a todos los tutores del Prácticum, tanto a los TEIP como a los TU.

Destinadas al **alumnado**, además de las ya mencionadas sesiones informativas y tutorías individualizadas sobre los diferentes ámbitos de prácticas, para facilitar la selección de las instituciones de prácticas, desde el curso 2002-2003 se celebra una Jornada específica para todo el alumnado que ha cursado el Prácticum de Implicación. Ésta tiene lugar a finales de junio, y también se invita al Jefe de Estudios de la licenciatura de Pedagogía, a una pedagoga del Servicio de Información y Atención al Estudiante de la Universidad de Barcelona, a un pedagogo representante del Colegio de Pedagogos de Catalunya, al equipo de tutores universitarios y al equipo de coordinación. La respuesta a la convocatoria es significativa, dado el carácter informativo de la sesión, sobre la inminente incorporación al mercado laboral del alumnado, además de constituir para la mayoría la última actividad grupal de la carrera.

Desde el curso 2001-2002, destinada a los **tutores de universidad (TU)**, se organiza una Jornada de Formación de Tutores de Universidad del Prácticum de Pedagogía, dedicada a

---

<sup>292</sup> En el 2002-2003 (*V Trobada de tutors i tutores del Pràcticum de l'ensenyament de Pedagogia*) el encuentro se dedicó a “Estrategias para optimizar la relación entre la Universidad y la institución de prácticas”; el curso pasado, sexto encuentro, giró en torno a “Futuros escenarios en las prácticas de Pedagogía”.



un tema vinculado a la mejora e innovación del Prácticum desde la perspectiva tutorial<sup>293</sup>. Además a lo largo del curso se organizan diversas sesiones de trabajo y reflexión, que permiten no sólo realizar un seguimiento de la actividad docente, sino de tratar de mejorarla.

El **equipo de coordinación**, viene solicitando sistemáticamente diferentes ayudas para la innovación y la mejora docente, a partir de las convocatorias que se producen auspiciadas por la propia Facultad de Pedagogía, por la Universidad de Barcelona o por la *Generalitat de Catalunya* (DURSI)<sup>294</sup>. Los recursos recibidos permiten realizar todas las actividades de formación señaladas, a la vez que abrir líneas de investigación sobre aspectos relacionados con el Prácticum<sup>295</sup>.

### 6.1.1.5. Análisis de la evaluación

Los comentarios corresponden exclusivamente a las evaluaciones contenidas en las memorias de los cursos 2000-2001, 2001-2002 y 2002-2003, dado que el cuestionario dirigido a los colectivos implicados el curso pasado (2003-2004) se analiza e interpreta de manera específica en el apartado 6.3. de este capítulo.

La metodología se fundamenta en la evaluación de un mismo aspecto desde diversas fuentes. Las muestras que componen los diferentes análisis varían según colectivos y cursos. En la figura siguiente lo podemos apreciar:

Colectivo	Curso 2000-2001	Curso 2001-2002 <sup>296</sup>	Curso 2002-2003
Alumnado	52 (23% del total)	-	44 (18,3 del total)
TEIP	54 (28% del total)	63 (37% del total)	47 (31,5% del total)
TU	16 (70% del total)	-	11 (52,4% del total)

Figura 65. Composición de las muestras analizadas y evaluadas del 2000-2001 al 2002-2003

<sup>293</sup> La primera Jornada (curso 2002-2003) se dedicó a “¿Qué aportan los alumnos del Prácticum a las instituciones?”, la segunda (curso 2003-2004) a “Estrategias en la Docencia del Prácticum de Implicación”. Este curso (2004-2005) está previsto dedicar la Jornada al Portafolio, como una técnica adecuada para organizar el trabajo de la asignatura y facilitar las tareas de evaluación.

<sup>294</sup> Destacar la ayuda de 7.200 euros recibida el año 2003 para financiar proyectos de mejora de la calidad docente de las universidades de Catalunya (MQD 2003), desde el DURSI.

<sup>295</sup> El equipo de coordinación asistió y participó activamente, en julio del 2003, al “VII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria”, promovido por la Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria (AIDU) con el soporte de las Universidades de Santiago de Compostela, Vigo y A Coruña, presentando tres comunicaciones.

<sup>296</sup> Respecto al curso 2001-2002, tan sólo hemos podido acceder a los datos proporcionados por los TEIP.

Se trata, como podemos observar de muestras con unos porcentajes bajos, en general, debido a un sistema de evaluación que debe mejorarse a nivel de gestión. A continuación presentamos algunos aspectos puntuales, sobre los que consideramos interesante incidir, a partir de las opiniones de los diferentes agentes y de la función que desempeñan.

**Sobre los tutores de universidad (TU)**

El alumnado considera que los TU participan activamente en su presentación en la institución de prácticas en un elevado porcentaje, siempre superior al 82% de los casos, a pesar de que algunos TU optan por realizar la primera presentación mediante contacto telefónico. La visión que tienen los TEIP difiere parcialmente con la expresada por el alumnado, ya que existiría un mayor equilibrio entre la presentación personal y la presentación telefónica, si bien prevalece la primera, en beneficio del alumno que inicia su periodo de prácticas. El correo electrónico se comienza a utilizar con mayor frecuencia, sobre todo por aquellos TU y TEIP que acumulan experiencias de prácticas en cursos anteriores.

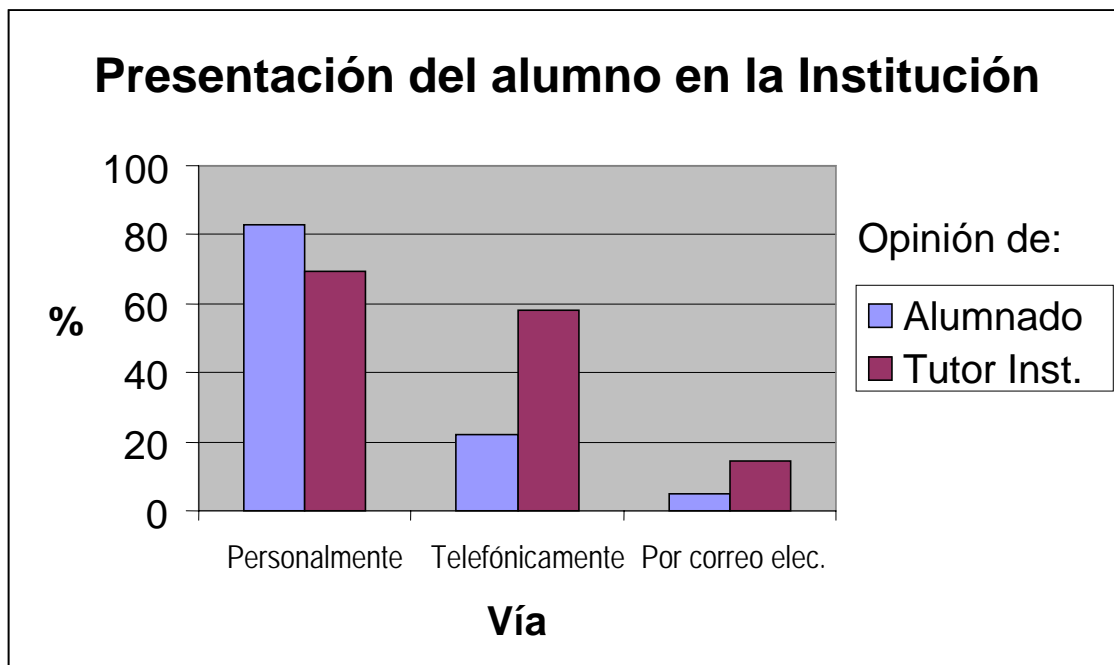


Figura 66. Opiniones sobre los TU, respecto a la presentación del alumnado en la Institución

Es interesante destacar que el alumno valora muy positivamente la preparación del TU y de manera especial a los TU que tienen experiencia en el Prácticum. Consideran que su relación con el TU es buena, al igual que la atención tanto en la incorporación como en el seguimiento del Prácticum.

Las opiniones de los TEIP, respecto a los TU, consideran que éstos cumplen de manera correcta y profesional sus competencias, destacando el interés general que muestran tanto por el alumno, como por la institución, como por las prácticas en general.

Ambos, alumnos y TEIP, valoran el interés manifestado por los TU a lo largo del periodo del Prácticum, y aprecian correctamente todo el proceso realizado, tanto en la entrada a la institución, como en el seguimiento de las prácticas como en el asesoramiento para la elaboración de la memoria.

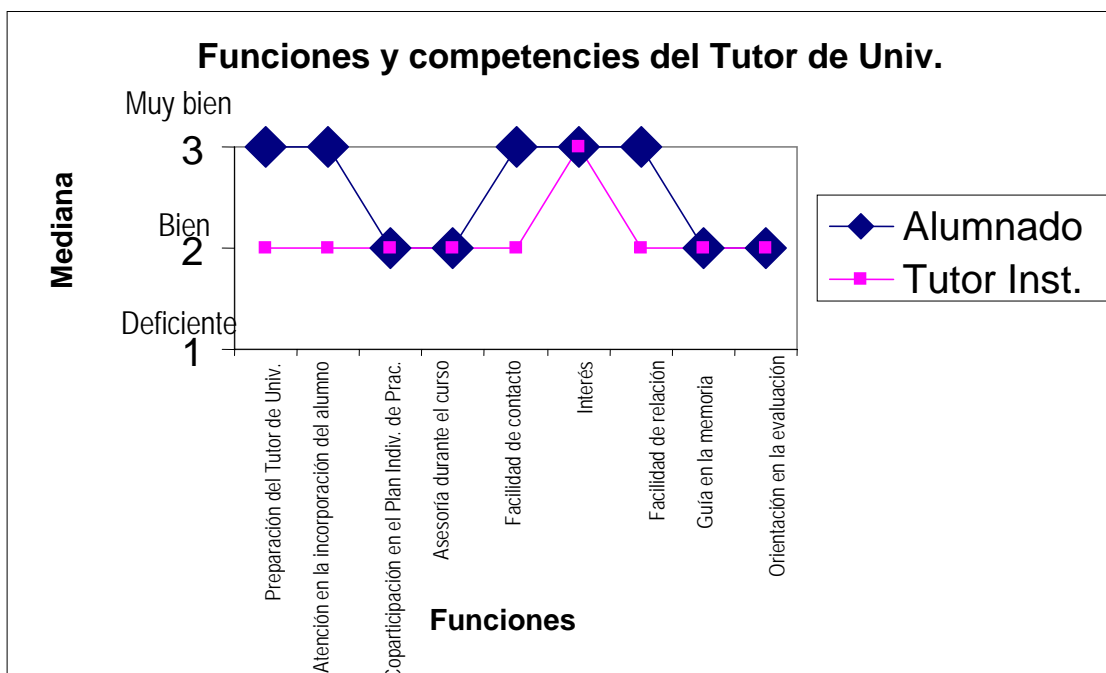


Figura 67. Opiniones sobre la funciones y competencias del TU, por parte del alumnado y de los TEIP

Al margen de las puntuaciones medianas reflejadas en la figura anterior, la función de los TU, que se ha considerado en más ocasiones como “deficiente” por parte del alumnado (6 casos) es la “atención en la incorporación del alumno a la institución”, y por parte de los TEIP, en 10 casos se ha indicado la “coparticipación en el Plan individual de Prácticas”.

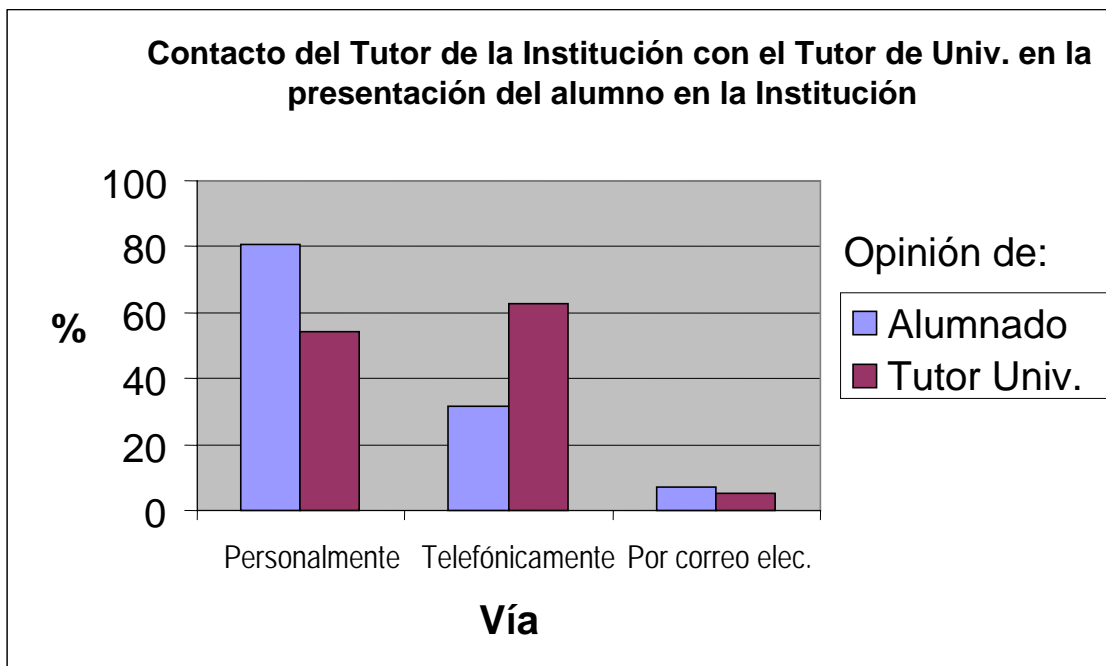
*Aspectos que debieran tratarse en las sesiones de trabajo entre la coordinación y los TU, con la finalidad de superar dichas deficiencias, dada la importancia de ambas cuestiones.*

La media de tutorías realizadas entre el TU y el alumnado es de 2,9 en horario pautado y de 1,0 en horario libre. *Conviene incrementar el número de sesiones de trabajo conjunto, en clave de encuentros tutoriales, talleres..., entre los TU y el alumnado correspondiente.*

### **Sobre los tutores de empresas e instituciones de prácticas (TEIP)**

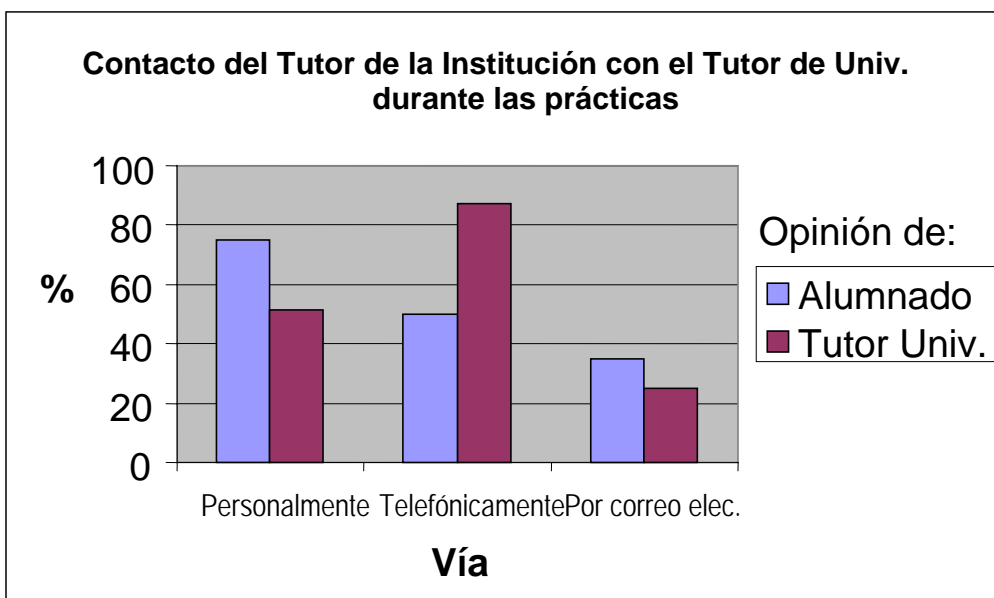
Al opinar sobre los tutores de la institución de prácticas, por parte del alumnado y los TU, se observan algunas incongruencias. Especialmente destaca el desconocimiento sobre las personas que han estado en contacto con ellos a lo largo del curso, tanto los alumnos (4,5%) como los TU (14,9%) ignoran el rol del TEIP en la institución. *Resulta muy grave que prácticamente el 15% de los TU no sepan con qué profesional hablan cuando contactan con la institución, cuando visitan la institución a lo largo de las prácticas, cuando realizan tutorías con el alumno.* En cualquier caso es evidente el desequilibrio entre las respuestas emitidas por parte del alumnado y las realizadas por los TU. *Posiblemente se pueda hablar de un desconocimiento de la realidad humana de la institución o bien de cierta falsedad en la emisión de las respuestas; posturas ambas que obligan a una profunda reflexión y adopción de medidas adecuadas.*

A través de las dos figuras que mostramos seguidamente podemos observar el contacto entre el TEIP y el TU, tanto en una fase inicial correspondiente a la presentación del alumno a la EIP y a la planificación del plan de trabajo a seguir por parte del alumno; como en una fase más avanzada correspondiente al seguimiento de las prácticas del alumno.



**Figura 68. Opiniones sobre los TEIP, respecto al contacto con los TU en la presentación del alumnado en la Institución**

La opinión general por parte del alumnado sobre su presentación a la institución es muy satisfactoria, en el sentido de haber recibido acompañamiento personal en el primer contacto con la institución, máxime cuando es el momento en el que se establece el plan de prácticas para todo el periodo, así como detalles decisivos que enmarcan el Prácticum del alumno.



**Figura 69. Opiniones sobre los TEIP, respecto al contacto con los TU durante las prácticas**

Se observa cómo en los primeros momentos predomina el contacto personal, especialmente durante el primer encuentro “a tres bandas” en la institución de prácticas; con posterioridad el seguimiento se realiza, con frecuencia, de manera virtual, básicamente a través de contactos telefónicos y, cada vez más, a través del correo electrónico. *A pesar de que algunos TU puedan pensar que las visitas de seguimiento tienen un carácter más rutinario y puedan llevarse a término telefónicamente o a través del correo electrónico, la presencia en la institución resulta fundamental para realizar una auténtica evaluación continua, además de asegurar una relación más estrecha entre las partes y un mayor conocimiento de todos los aspectos y variables intervinientes, lo cual que puede favorecer la calidad del Prácticum realizado y una correcta evaluación del mismo.*

A través de la figura siguiente se puede observar de manera global que tanto el alumnado como los TU opinan que los TEIP realizan de manera adecuada sus funciones y competencias como tutores. Concuerdan prácticamente en la mayoría de las funciones, si bien los TU consideran que no se implican excesivamente en la participación del plan de prácticas a lo largo del periodo. *¿Tal vez los TU esperan algo más de sus compañeros tutores en la institución?, o ¿puede ser que el tutor de la institución, de manera prudente, no se quiera interponer en aspectos que considere más propios de la relación TU y alumno? En cualquier caso constituye un pequeño desajuste que debe solventarse estableciendo una mayor y mejor comunicación entre ambos tutores.*

Por otro lado, el alumnado considera que el peso del TEIP en el proceso evaluativo no tiene la relevancia necesaria. *Podría tener una cierta relación con el apartado anterior que acabamos de comentar. En realidad el alumno convive con el TEIP, muchas más horas que con el TU, y considera que debiera de estar no sólo más implicado en el proceso evaluativo, sino tener mayor protagonismo en la evaluación final.*

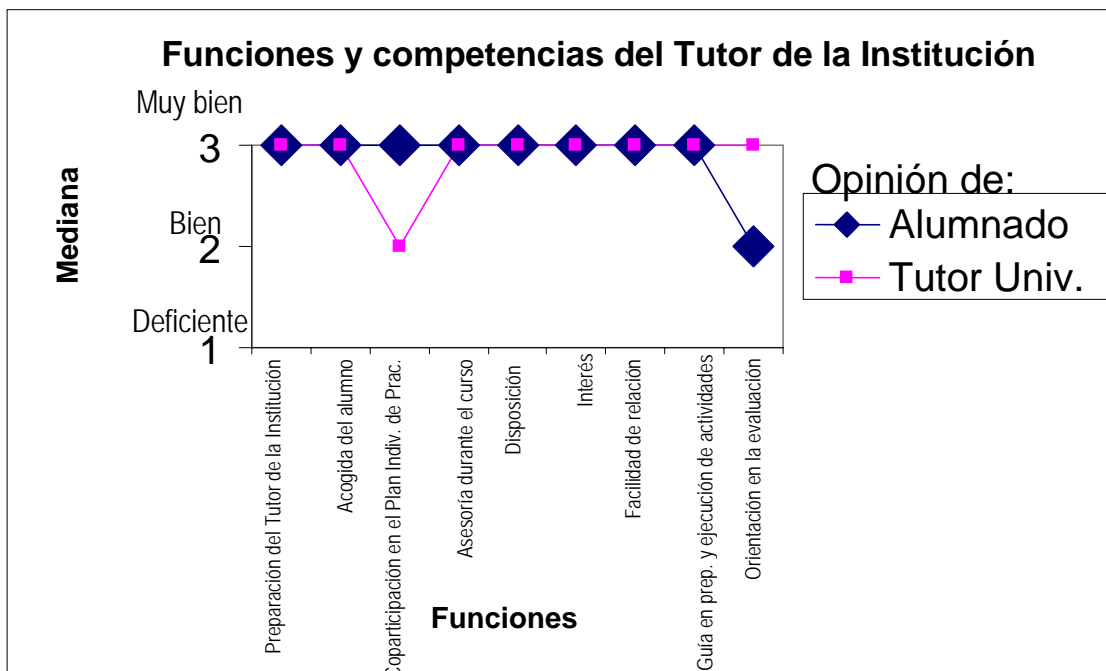


Figura 70. Opiniones sobre las funciones y competencias de los TEIP

### Sobre las empresas e instituciones de prácticas (EIP)

Tanto el alumnado como los dos colectivos de tutores (TU y TEIP), coinciden en considerar muy positivamente algunos de los aspectos evaluados sobre las EIP. Destacan básicamente: la disponibilidad por parte de la institución a colaborar con el alumno en su proceso de formación práctica, la buena acogida e integración en la institución de prácticas, la facilidad y acceso a los recursos tanto humanos como materiales, y por último, las condiciones de trabajo que se les ha facilitado a los alumnos a lo largo del proceso. *El hecho de convivir prácticamente doscientas horas en el seno de una institución hace que la despedida sea algo triste; también somos conscientes de que en bastantes instituciones se llega a realizar algún tipo de celebración, acompañada en ocasiones de obsequios como muestra de agradecimiento al alumnado practicante.*

También es necesario reflexionar en torno a la Figura 71 los aspectos de menor concordancia. En primer lugar el alumno no muestra un nivel tan satisfactorio por lo que respecta al plan de trabajo que en un primer momento se ha tenido que planificar, ya que no siempre se cumplen las expectativas planteadas. *El papel del TU, por lo que afecta a la*

planificación inicial como al seguimiento continuado, resulta fundamental para reconducir cualquier posible desviación.

Otro resultado que puede suscitar la reflexión procede de la sensación de unas insuficientes aportaciones innovadoras en el marco del Prácticum. *¿Podrían los tutores estimular más la mencionada innovación?, ¿podría el alumno ser más atrevido en algunas de sus propuestas?, ¿podría la institución escuchar más las reflexiones y propuestas procedentes del ámbito universitario?... Estas son algunas de las cuestiones que podrían ser tratadas de manera monográfica en sesiones de trabajo y formación con los tutores.*

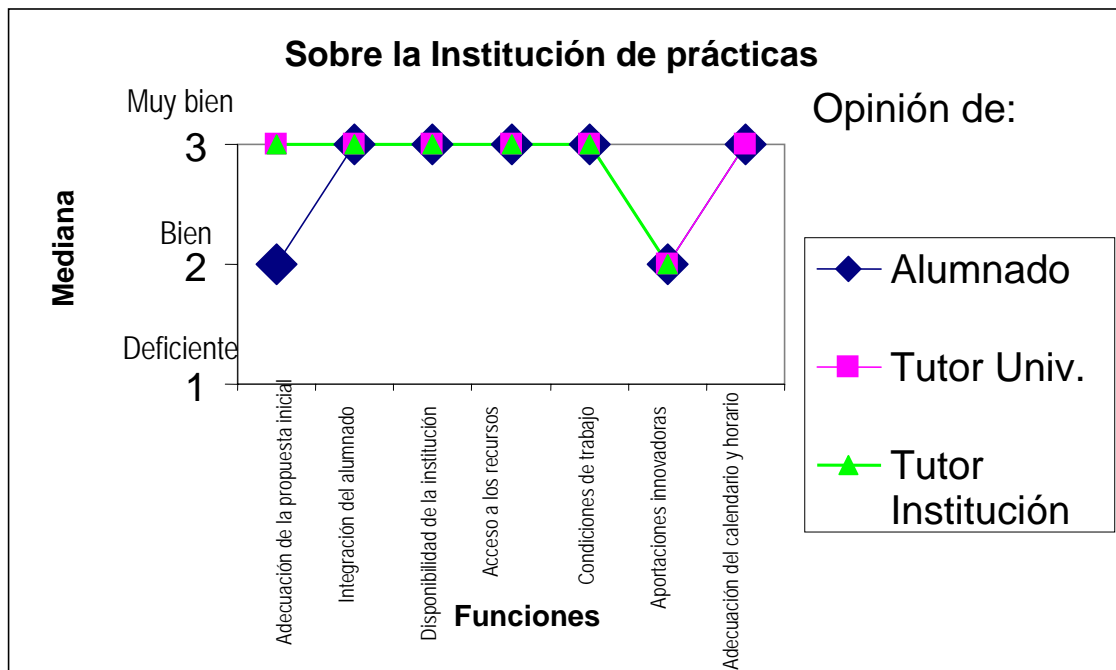


Figura 71. Opiniones generales sobre las empresas o instituciones de prácticas (EIP)

### Opinión sobre la coordinación

También nos interesa conocer, de manera especial, cómo se contemplan las funciones y competencias del equipo de coordinación, con el interés de una mejora continuada.

Una aproximación de carácter general, permite deducir que los TU tienen una opinión mucho más satisfactoria que los colectivos de alumnos y de TEIP, respecto al equipo de



coordinación, sin que ello deba considerarse como algo negativo, sino como una propuesta encaminada a la mejora.

El aspecto que los TU consideran que debiera mejorar se centra en el contacto previo con los centros que, a pesar de que en la mayoría de ocasiones se realiza de manera virtual, parece que no es suficiente y debiera reafirmarse telefónica o personalmente. *Es importante señalar que en muchas instituciones el movimiento de personas es continuo y acelerado, y provoca que la persona con la que se establece el primer contacto no siempre acabe siendo el portavoz posterior real para el TU.*

*Al equipo de coordinación le preocupa de manera especial la correspondencia entre las opiniones del alumno y las del TEIP por lo que atañe a algunos aspectos que seguidamente detallaremos. La información sobre la planificación se interpreta como una tarea exclusiva del equipo de coordinación cuando corresponde al primer objetivo a lograr en una primera reunión de contacto entre el TU, el TEIP y el alumno (“a tres bandas”); el equipo de coordinación ofrece unas propuestas que han sido realizadas cinco meses antes de su realización, por lo cual las instituciones ofrecen propuestas iniciales de prácticas de carácter muy general que después deberán de concretarse.*

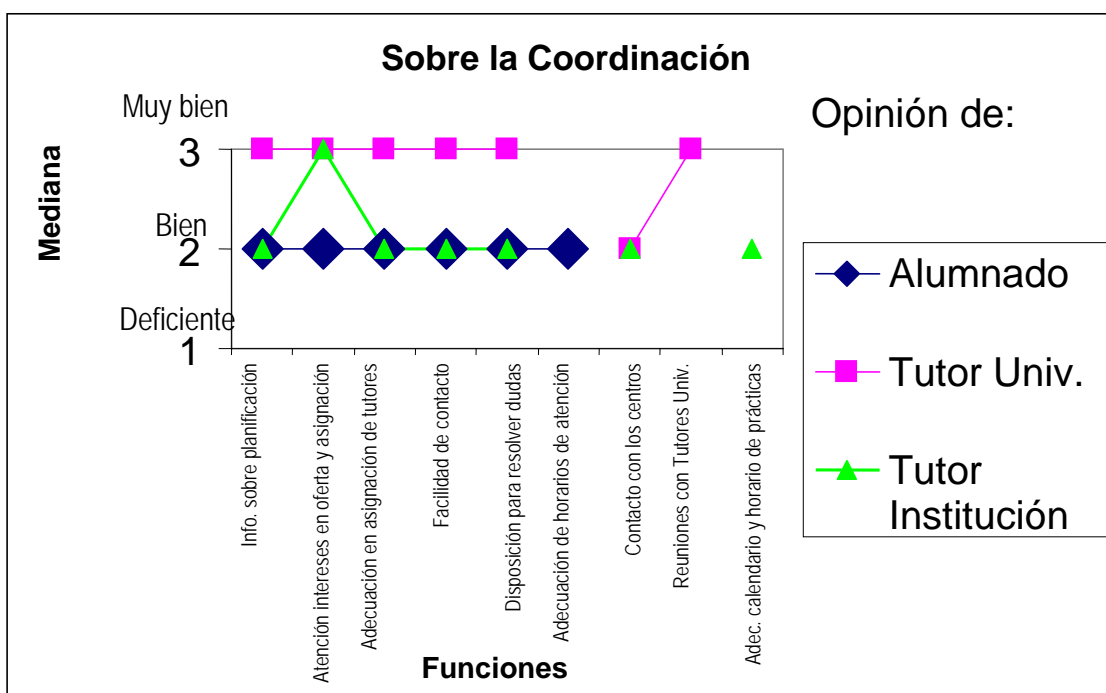


Figura 72. Opiniones sobre las funciones y competencias del equipo de coordinación

*En cuanto a la adecuación en la asignación de TU, es un hecho que no depende exclusivamente del equipo de coordinación, ya que todos los años se solicita a través del Consejo de Estudios de Pedagogía, en el momento de elaborar los POA, una cierta estabilidad por lo que respecta al equipo de TU, deseo que no se cumple en muchas ocasiones, debido a que los créditos del Prácticum han sido tradicionalmente considerados como aquéllos créditos sobrantes que permiten completar un POA. Si bien se tienen en cuenta los perfiles de especialización del profesorado y su experiencia vinculada al Prácticum II, a la hora de asignar las instituciones, por parte del equipo de coordinación, resulta difícil superar la conveniente correspondencia entre las características de la institución y las de los TU, dado el desconocimiento que se tiene de algunos TU que se incorporan por primera vez cada curso y sobre todo por el necesario reparto equitativo número de créditos/número de alumnos que hace imposible, a partir de un determinado momento, una distribución ideal. Ello provoca ciertas limitaciones de los TU a tutorizar y asesorar correctamente a sus correspondientes alumnos.*

*Sobre la necesidad, por parte del equipo de coordinación, de resolver dudas y la adecuación de los horarios, a pesar de los esfuerzos realizados, el problema se centra en la lentitud de cualquier proceso, al implicar generalmente a varias personas e instituciones y a la insoportable ausencia de apoyo administrativo. Se está trabajando por resolver ambos problemas.*

## **6.1.2. El Prácticum de Iniciación**

### **6.1.2.1. Datos estadísticos**

En la figura siguiente podemos apreciar la **distribución de los créditos** en función de la carga docente del profesorado tutor por departamentos, los criterios para la asignación de créditos coinciden con los utilizados en el Prácticum de Implicación, ya mencionados.

(Cursos 2000-2001 y 2001-2002)		
Departamento	Tutorización	
	Créditos	Profesorado
DOE	13,5	3
MIDE	4,5	1
THE	18	4
<b>TOTAL</b>	<b>36</b>	<b>8</b>

(Cursos 2002-2003 y 2003-2004)		
Departamento	Tutorización	
	Créditos	Profesorado
DOE	9	2
MIDE	4,5	1
THE	13,5	3
<b>TOTAL</b>	<b>27</b>	<b>6</b>

Figura 73. Distribución de los créditos y número de profesorado por departamentos

Se aprecia una reducción en el número total de créditos y en el número total de profesorado, en los últimos cursos, debido a decisiones del *Consell d'Estudis de Pedagogia*, refrendadas por la Comisión Académica y por la Junta de Facultad de Pedagogía, provocadas por un necesario ajuste de la carga docente a la fuerza docente.

El número de alumnos matriculados, salvo pequeñas diferencias, se mantiene constante, dentro de unos márgenes.

	Curso 2000-2001	Curso 2001-2002	Curso 2002-2003	Curso 2003-2004
<b>Alumnos</b>	213	242	254	227

Figura 74. Distribución del alumnado matriculado en el Prácticum de Iniciación

Las calificaciones finales obtenidas por el alumnado fueron las siguientes:

Calificación	2000-2001 1ª Conv.	2000-2001 2ª Conv.	2001-2002 1ª Conv.	2001-2002 2ª Conv.	2002-2003 1ª Conv.	2002-2003 2ª Conv.	2003-2004 1ª Conv.	2003-2004 2ª Conv.
Suspense	1	0	0	0	1	0	5	0
Aprobado	34	1	30	1	43	1	38	3
Notable	110	1	117	0	115	0	94	1
Sobresaliente	45	0	51	0	57	0	51	0
Matrícula H.	0	0	1	0	3	0	2	0
No present.	23	22	43	42	35	35	37	38

**Figura 75. Calificaciones obtenidas por el alumnado en el Prácticum de Iniciación**

Los resultados son muy elevados. *Nos encontramos ante una asignatura de bajísima dificultad para el alumnado, que la supera con cierta comodidad, a tenor de los elevados índices de éxito académico.*

### 6.1.2.2. Gestión desde la coordinación

En relación con el **alumnado**, el equipo de coordinación acostumbraba a participar en el Plan de Acogida destinado a los alumnos de primer curso que organizaba el *Servei d'Orientació Universitària* (SOU) con el objetivo de ofrecer una primera información sobre las asignaturas del Prácticum, incidiendo de manera especial en la de Iniciación por la proximidad en el tiempo (primer curso, segundo semestre). Estas actividades dejaron de realizarse tras el curso 2001-2002.

El equipo de coordinación distribuye, durante el mes de diciembre, a la totalidad de los alumnos matriculados en grupos reducidos (“subgrupos”) homogéneos respecto al número, respetando el turno de mañana o tarde en función de la matrícula realizada. A cada uno de los “subgrupos” se le asigna un tutor.

A final de curso, el alumnado es evaluado por sus tutores, los cuales remiten las calificaciones al equipo de coordinación con el fin de cumplimentar las actas oficiales, tanto en primera convocatoria (junio) como en segunda (septiembre).

Respecto a los **profesores tutores**, se realiza una primera reunión (diciembre-enero), previa al inicio del semestre, en la que se presenta la asignatura, los grupos-clase, horarios

y directrices generales del Prácticum de Iniciación<sup>297</sup>. La coordinación propone una serie de sesiones conjuntas para todos los grupos centradas principalmente en las diversas salidas profesionales clasificadas por ámbitos, en horario lectivo de mañana y tarde, organizadas por la misma coordinación; éstas se llevan a cabo siempre tras un consenso con los tutores.

A lo largo del curso el equipo de coordinación mantiene un horario de atención al profesorado, para un contacto directo o telefónico, además de una dirección de correo electrónico, para facilitar la comunicación rápida y efectiva en todo momento ante cualquier necesidad.

A final de curso tiene lugar una sesión de valoración del desarrollo de la asignatura, momento en el que los profesores tutores facilitan las calificaciones al equipo de coordinación.

### **6.1.2.3. Actividades formativas**

Dirigidas especialmente al **alumnado** y con la asistencia de los **profesores tutores**, el equipo de coordinación organiza cuatro sesiones en turnos de mañana y tarde. Los horarios aproximadamente coinciden con el de las sesiones destinadas a la asignatura (10 a 12 h. y de 16 a 18 h.), el lugar elegido es el Salón de Grados de la Facultad de Pedagogía y las fechas acostumbran a coincidir con la primera clase del curso (febrero) y con tres clases más, distribuidas a primeros de marzo, abril y mayo.

La primera sesión se dedica, en primer lugar a realizar una presentación de la asignatura (objetivos, contenidos, metodología y evaluación) y del profesorado, y en segundo lugar se invita a alguna persona relevante, desde la perspectiva del Prácticum de Iniciación, a pronunciar una conferencia (jefe de estudios, responsables de determinados servicios universitarios, egresados recientes...). En la segunda sesión se celebra una mesa redonda en la que participan personas expertas en el ámbito formal vinculado a las salidas profesionales de la Pedagogía y un estudiante en prácticas en dicho ámbito (Prácticum de Implicación); coordinada por un miembro del equipo de coordinación. La tercera y la

---

<sup>297</sup> Ver anexo 13.

cuarta sesión tienen la misma estructura que la segunda, salvo que las personas expertas y los estudiantes en prácticas están vinculados al ámbito sociocultural y de empresa, respectivamente. Se intenta que todas las personas expertas sean pedagogas. *Es digno de ser mencionada la actitud altruista, solidaria y positiva de todas las personas externas participantes, ya que no reciben ninguna compensación económica.*

Las sesiones dedicadas a los diferentes ámbitos relacionados con las diversas salidas profesionales se agrupan bajo la denominación de “*Mostra d’Àmbits professionals de la Pedagogia*”<sup>298</sup>.

---

<sup>298</sup> Ver anexo 11.

## 6.2. Cuestionario de egresados

### A. Datos biográficos

De las 141 personas que respondieron el cuestionario 119 eran mujeres y 22 eran hombres. Como se aprecia en la Figura 76, el porcentaje de mujeres asciende al 84,4% y el de los hombres al 15,6%. *El predominio del sexo femenino en la muestra, con independencia de ser una característica de las titulaciones del Área de las Ciencias Sociales en general y de las titulaciones del ámbito de las Ciencias de la Educación en particular, presenta una importante similitud con la distribución por sexos de la población, egresados en los cursos 2001-2002 y 2002-2003 (ver Figura 77).*

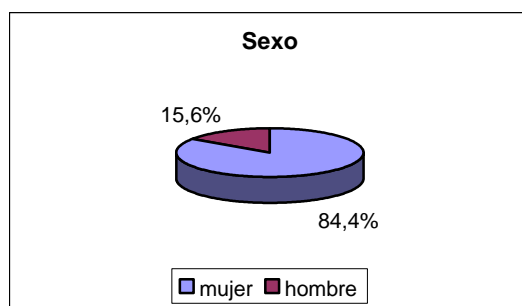


Figura 76. Distribución por sexos de la muestra

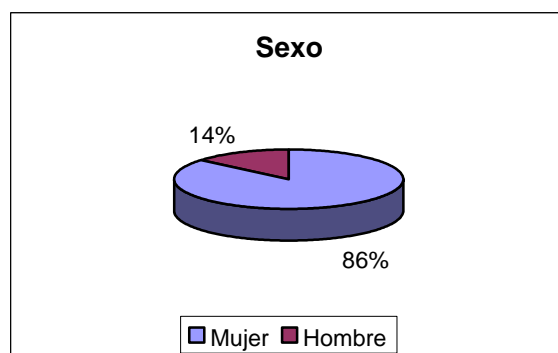


Figura 77. Distribución por sexos de la población

*Desde la perspectiva del sector laboral vinculado a la educación, se habla de una “feminización” del mismo, dado el predominio de mujeres empleadas, especialmente, en el sistema educativo.*

*Por otro lado, desde una perspectiva laboral general, se aprecia una clara tendencia a que los nuevos puestos de trabajo sean ocupados por mujeres. Así lo refleja el Índice Laboral Adecco, un análisis trimestral de la evolución del mercado laboral en siete países europeos elaborado por investigadores de la escuela de negocios IESE. En el segundo trimestre del 2004 se crearon 633.000 nuevos puestos de trabajo en Alemania, Francia, Reino Unido, Italia, España, Portugal y Polonia, el número de mujeres empleadas aumentó un 1,2% mientras que los hombres descendieron un 0,1%. La investigación estima que en el último semestre del 2004, el 90% de los nuevos puestos de trabajo que se crearán en esta zona serán acaparados por mujeres.*

*En el “Estudi de la inserció laboral dels graduats de les universitats públiques catalanes” (Rodríguez Espinar, 2003: 80) al referirse al perfil de los graduados, se alude a que el 72% de los graduados del Área de Ciencias Sociales son mujeres, siendo las subáreas más feminizadas las relacionadas con la educación (Pedagogía 88%, Magisterio 85%, Psicología 81%).*

La edad media de las personas encuestadas es de 25,5 años, con una desviación típica de 4,41. El 78% tiene una edad que oscila entre los 23 y los 26 años.

*Los informes relativos a la evaluación del actual Plan de Estudios de la licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, consideraban la carrera de baja dificultad; ello pudiera aparentemente entrar en contradicción con los datos relativos a la edad, claramente por encima de lo que cabría esperar por tanto. La causa puede encontrarse, como veremos en ítems posteriores, en una elevada compatibilidad de los estudios con trabajos remunerados (empleos) y en un elevado número de estudiantes que previamente cursan otros estudios universitarios.*



		<i>Edad</i>		
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	22	10	7,1	7,1
	23	27	19,1	26,2
	24	42	29,8	56,0
	25	18	12,8	68,8
	26	23	16,3	85,1
	27	5	3,5	88,7
	29	2	1,4	90,1
	30	5	3,5	93,6
	32	2	1,4	95,0
	36	1	,7	95,7
	37	1	,7	96,5
	38	1	,7	97,2
	41	1	,7	97,9
	42	1	,7	98,6
	45	1	,7	99,3
	54	1	,7	100,0
	Total		141	100,0

Figura 78. Distribución por edades de las personas egresadas encuestadas

## B. Situación académica

Un 40,4% de las personas encuestadas han cursado otros estudios universitarios, además de los de Pedagogía.

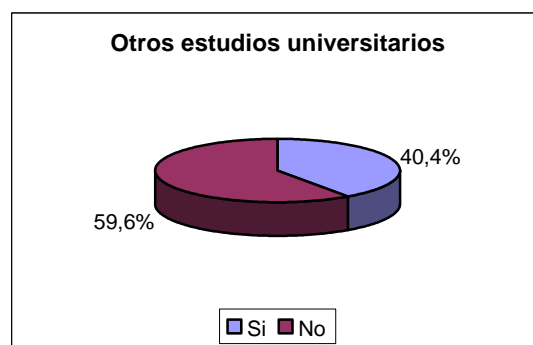


Figura 79. Distribución de la muestra en función de haber cursado otros estudios universitarios

De las 57 personas que poseen otros estudios universitarios (40,4% respecto al total de encuestados), con independencia del de Pedagogía, 16 tienen estudios universitarios de primer ciclo (11,3% respecto al total de encuestados), 56 tienen estudios universitarios de segundo ciclo (39,7% respecto al total de encuestados) y 6 tienen estudios de tercer ciclo (4,3% respecto al total de encuestados). *Destaca el elevado porcentaje de personas graduadas en Pedagogía con otras acreditaciones universitarias.*

### C. Experiencia laboral previa o simultánea a los estudios de Pedagogía

El 80,1% de las personas encuestadas estuvieron empleadas antes o durante la realización de los estudios de la licenciatura de Pedagogía. *Este dato confirma una elevada dedicación laboral compatibilizada con los estudios que unido al dato anterior, sobre otros estudios universitarios cursados, posiblemente justifiquen la edad media de las personas egresadas que configuran la muestra. Ello también podría explicar en parte los elevados índices de inserción laboral, que podremos apreciar más adelante, dado que la experiencia laboral es un aspecto muy valorado por los empleadores.*

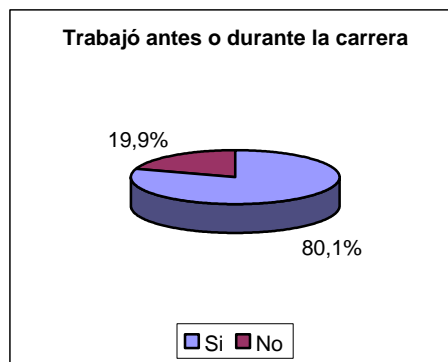


Figura 80. Distribución de la muestra en función de haber trabajado antes o durante la carrera

La media de horas trabajadas por semana de las 113 personas que trabajaron antes o durante la carrera (80,1% del total) es de 24,1 horas, es decir estamos hablando de empleos a media jornada por lo general.

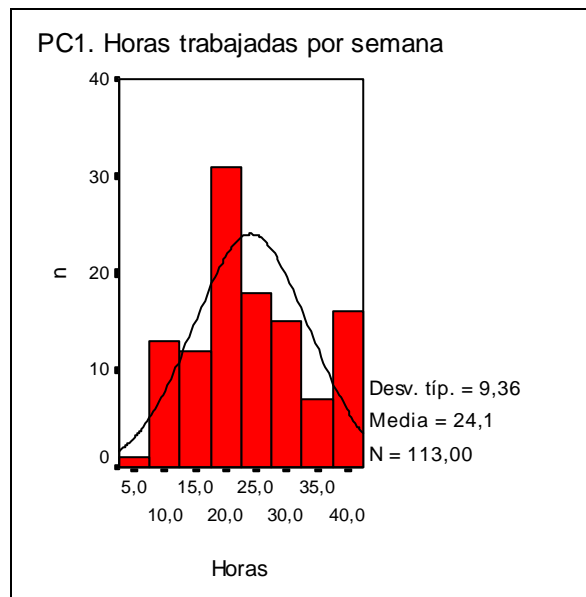


Figura 81. Distribución de las horas trabajadas por semana

Respecto al cargo ocupado por las personas empleadas antes o durante la carrera, la mayoría ocuparon cargos de baja responsabilidad, un 23,2% ocuparon cargos de responsabilidad media y un 9,8% ocuparon cargos de alta responsabilidad.

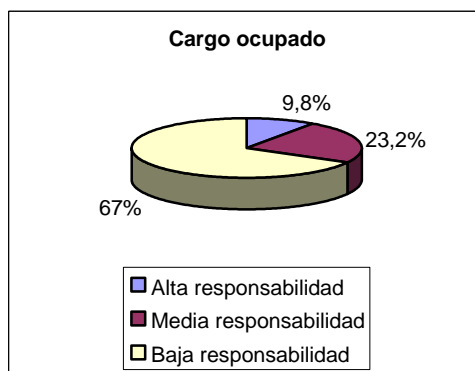


Figura 82. Distribución de las ocupaciones en función de la responsabilidad del cargo

Un 53,1% de las personas que trabajaban antes o durante la carrera reconocen que las funciones y tareas que realizaban estaban relacionadas con la educación, lo cual es un posible indicio de vinculación vocacional entre la carrera profesional y la carrera académica, de una buena parte de los encuestados.

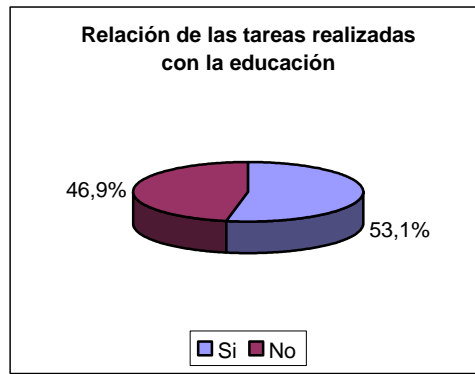


Figura 83. Relación de las funciones y tareas realizadas con la educación

De las personas que no realizaban funciones y tareas relacionadas con la educación (46,9%), un 81,5% desempeñan su trabajo en el sector terciario y el 18,5% en el sector secundario. Podemos constatar que el 92,9% de los encuestados que trabajaron con anterioridad o simultáneamente a sus estudios de Pedagogía, lo hicieron en el sector terciario. *Se aprecia un claro predominio del sector terciario en relación al trabajo desarrollado por los encuestados.*

En la actualidad, del 80,1% que trabajó antes o durante la carrera, el 73,2% ya no mantiene el mismo trabajo, manteniéndolo el 26,8%. *Ello pudiera ser interpretado como un claro indicio del impacto que provoca la carrera al posibilitar un cambio laboral más relacionado con la inserción profesional, ésta entendida como el desempeño de un empleo especializado, desde la perspectiva de los ámbitos laborales propios de la Pedagogía. Los cambios aludidos, como apreciaremos más adelante, no deberemos asociarlos a una mayor estabilidad laboral, ni a una mayor calidad en las condiciones laborales.*

De las personas que mantienen el mismo trabajo, el 50% lo mantienen con un contrato temporal, el 46,7% con un contrato indefinido y sólo el 3,3% lo hacen como autónomos. *Todos los datos confirman, no sólo la elevada temporalidad en la contratación, sino también una gran inestabilidad, sólo amortiguada por una situación de provisionalidad a la espera de una inserción profesional en el mercado laboral, acorde con la formación y capacitación como titulados.*

Del 26,8% de las personas que mantienen el mismo empleo que desempeñaban antes de finalizar la carrera, sólo el 16,7% no mantienen el mismo cargo, por tanto han podido modificarlo. El 83,3% restante mantienen el mismo cargo.

Todas las personas que, conservando el mismo empleo que ocupaban antes o durante la carrera, han modificado el cargo, ocupan ahora cargos de alta responsabilidad, *pudiéndose interpretar como una clara promoción laboral.*

## D. Experiencia laboral posterior a la finalización de los estudios de Pedagogía.

El 71,6% de las personas encuestadas han buscado trabajo activamente después de haber finalizado la licenciatura de Pedagogía. *El porcentaje se aproxima al obtenido en la Encuesta de Inserción Laboral de la ANECA<sup>299</sup>, ésta indica que el 73% de los encuestados, en las diferentes universidades españolas, buscaron empleo al finalizar sus estudios universitarios.*

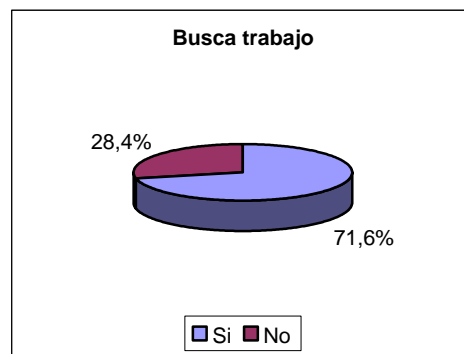


Figura 84. Búsqueda activa de trabajo tras finalizar la carrera

<sup>299</sup> En el Capítulo 3 de la Tesis hemos comentado algunos de los aspectos más sobresalientes de la encuesta mencionada. Es importante destacar la dificultad de comparar estudios por las razones que ya hemos comentado sobradamente, en este caso difieren las promociones de egresados estudiadas, y parcialmente el instrumento (cuestionario) utilizado.

Los métodos más utilizados por los 102 encuestados que han manifestado haber buscado activamente empleo tras finalizar la carrera (71,6%), han sido enviar currículums (75,5%), utilización de Internet (69,6%) y contactos personales a través de padres, familiares o amigos (20,6%). *Resulta curioso comprobar que en la encuesta de la ANECA el 50% del total de los encuestados intentó buscar el primer trabajo acabada la carrera mediante el contacto con empresarios sin saber previamente que tuvieran vacantes.*

<i>PD2. Pasos dados para obtener trabajo</i>		
	Frecuencia	Porcentaje
Enviar currículums	77	75,5
Internet	71	69,6
Utilizar contactos de padres, familiares o amigos	21	20,6
Contactar con empresarios sin conocer si existe oferta	18	17,6
Bolsas de trabajo	16	15,7
Responder a un anuncio de trabajo	11	10,8
Recurrir a agencias públicas de ocupación	11	10,8
Utilizar empresas privadas de ocupación	9	8,8
Ir a la oficina de ocupación o bolsas de trabajo de la UB	5	4,9
Preparar oposiciones	4	3,9
Colegio oficial de pedagogos	3	2,9
Utilizar contactos del profesorado universitario	2	2
Bolsas de interinos	2	2
Formación	2	2
Ir al centro donde se realizaron las prácticas universitarias	1	1
Se apuntó a un doctorado y obtuvo una beca	1	1
Becas	1	1
Total respuestas	255	250
39 perdidos	102 válidos	

**Figura 85. Métodos utilizados en la búsqueda activa de empleo tras finalizar la carrera**

Del 71,6% de los encuestados que buscaron o buscan activamente trabajo, el 86% lo encontró al finalizar la licenciatura de Pedagogía. *Del estudio de la ANECA se deduce que encontraron trabajo después de su graduación el 75% del total, cifra ostensiblemente inferior a la de nuestro estudio.*

El periodo de búsqueda del primer empleo para un 78,2% se situó entre 0-3 meses, para un 12,6% entre 4-6 meses, para un 5,7% entre 7-12 meses y para un 3,4% fue superior a 12 meses. *Destaca el corto periodo de tiempo empleado en la búsqueda de empleo, inferior a seis meses para el 90,8% de los encuestados. En el estudio de la ANECA la media del número de meses en encontrar un trabajo significativo tras finalizar los estudios fue de 6,4 meses.*

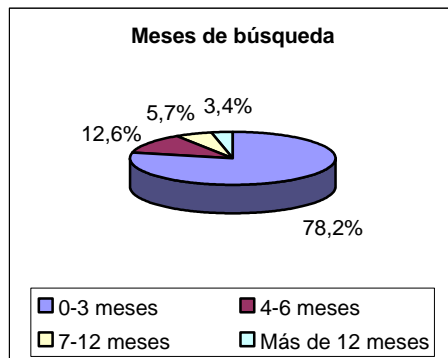


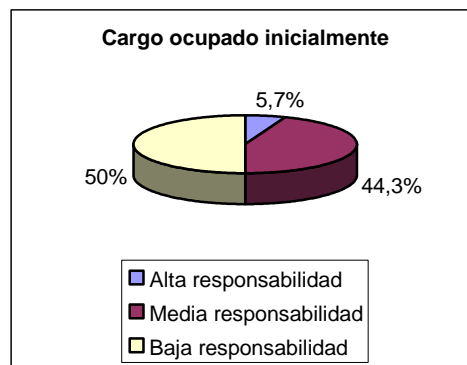
Figura 86. Tiempo de búsqueda del primer empleo tras la licenciatura (en meses)

De los métodos utilizados en la búsqueda de empleo se consideran los más efectivos: la utilización de contactos personales a través de padres, familiares o amigos (31%), el uso de Internet (31%) y el envío de currículums (21,8%). Resulta interesante destacar que un 5,7% de las respuestas consideran el método más efectivo ir al centro donde se realizaron las prácticas. *En el estudio de la ANECA coincide como el método más efectivo a la hora de conseguir el primer trabajo tras finalizar la carrera, la utilización de contactos a través de padres, parientes o amigos (24%). Cifras muy similares a las obtenidas en nuestro estudio. En el estudio de la AQU (2003), aparecen los “contactos personales” como la principal vía de acceso al primer empleo para un 41% de los encuestados en el Área de Ciencias Sociales, en la que se incluye la licenciatura de Pedagogía. También dicho estudio, destaca que para el 9% del total de encuestados la principal vía de acceso a la ocupación es “las prácticas en las empresas”.*

<i>PD3.2. Métodos de búsqueda más efectivos</i>		
	Frecuencia	Porcentaje
Utilizar contactos de padres, familiares o amigos	27	31
Internet	27	31
Enviar currículums	19	21,8
Contactar con empresarios sin conocer si existe oferta	8	9,2
Ir al centro donde se realizaron las prácticas	5	5,7
Responder a un anuncio de trabajo	4	4,6
Bolsas de trabajo	4	4,6
Recurrir a agencias públicas de ocupación	2	2,3
Utilizar empresas privadas de ocupación	2	2,3
Preparar oposiciones	2	2,3
Colegio oficial de pedagogos	1	1,1
Se apuntó a un doctorado y obtuvo una beca	1	1,1
Bolsas de interinos	1	1,1
Total repuestas	103	118,4
54 perdidos	87 válidos	

**Figura 87. Métodos más efectivos utilizados en la búsqueda activa de empleo**

En relación al primer empleo significativo obtenido tras la finalización de los estudios (entendiendo por “empleo significativo” aquél que se prolonga durante 3 o más meses), el 50% del total de los sujetos ocuparon un cargo de baja responsabilidad al empezar, el 44,3% ocupó un cargo de responsabilidad media y tan sólo el resto ocupó un cargo de alta responsabilidad.



**Figura 88. Distribución de la ocupación inicial en función de la responsabilidad del cargo**

El 88,5% tuvo un contrato temporal en su primer empleo significativo tras la obtención de la titulación, el resto se distribuyen entre contratos como autónomos y contratos indefinidos.



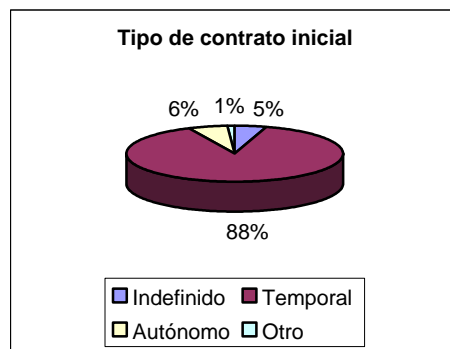


Figura 89. Tipo de contratación inicial

En el 63,6% de los casos, el primer empleo significativo, estaba relacionado con los estudios pedagógicos cursados.



Figura 90. Relación del trabajo inicial con los estudios cursados

La media de las horas trabajadas semanalmente se sitúa en 28,4 horas, si bien un 27,3% del total de los sujetos que respondieron la pregunta, trabaja 40 horas semanales.

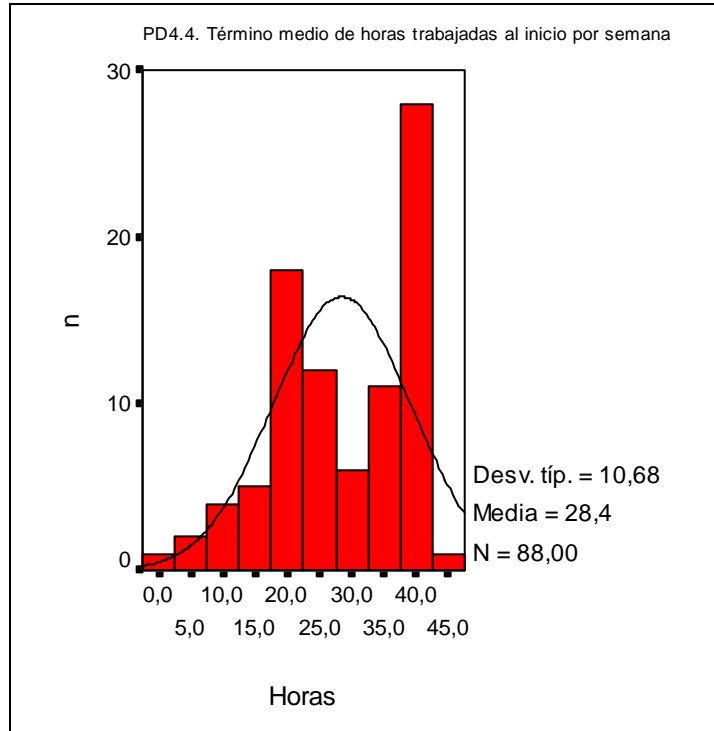


Figura 91. Distribución de las horas trabajadas por semana en el primer trabajo significativo

Aproximadamente la mitad de los sujetos manifiestan haber percibido un salario mensual neto en su primer empleo inferior a 600 euros; la tercera parte haber recibido un salario inicial entre 601 y 1.000 euros; el 14,9% entre 1.001 y 1.500 euros, y tan sólo un 2,3% recibir entre 1.501 y 2.000 euros.

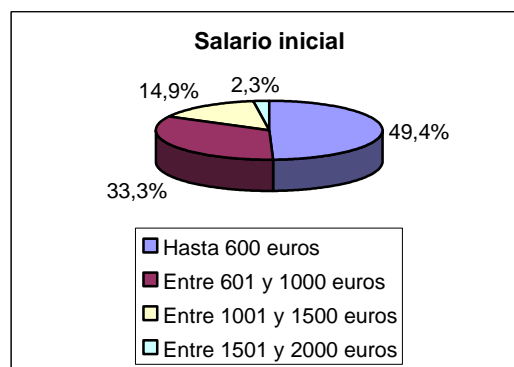


Figura 92. Distribución de los salarios iniciales por bandas

En el 61,4% de los casos la opinión de las personas consultadas manifiesta que el nivel requerido para el puesto de trabajo es inferior en relación a la titulación acreditada, en el 31,8% de los casos lo consideran similar y en un 5,7% de los casos es considerado

superior. Se observa una evidente manifestación de “sobreeducación”. *El fenómeno de la sobreeducación se relaciona con el desajuste que se produce en el mercado laboral cuando determinados trabajos son desempeñados por personas con una formación y competencia superiores a las requeridas. Fue Freeman (1976) el primer autor en interesarse por la sobreeducación y quien originó el interés por el estudio del tema desde la Economía de la Educación. Los trabajos divulgativos más recientes corresponden a Lassibille y Navarro Gómez (2004).*

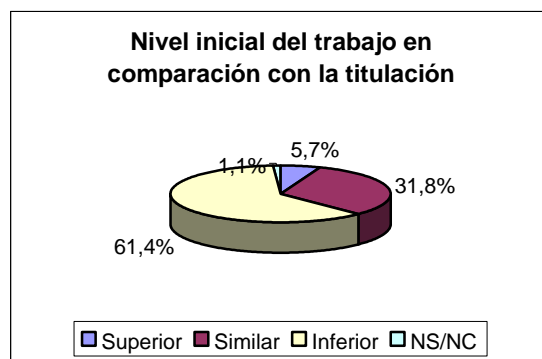


Figura 93. Adecuación del trabajo inicial a la formación universitaria

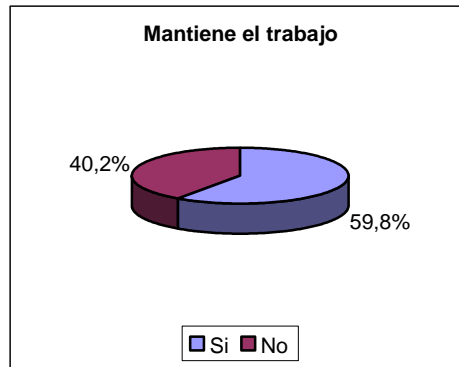
Un 18,2% de los encuestados afirman que su primer trabajo se desarrolló en la misma institución o empresa donde realizaron las prácticas de la licenciatura. *Este dato revela el poderoso potencial de inserción profesional que tiene y puede tener el Prácticum de Pedagogía.*



Figura 94. Primer trabajo en la empresa o institución de prácticas

El 59,8% de los titulados encuestados que encontraron un empleo significativo después de finalizar sus estudios, conservan el mismo empleo en la actualidad. *Un porcentaje muy superior al registrado por el estudio de la ANECA, ya que éste refleja una media del 46%*

del total que mantienen el empleo actualmente. Las importantes diferencias pueden estribar dependiendo no sólo de la mayor antigüedad de la promoción estudiada por la ANECA (graduados en el 2000), sino de la variedad de titulaciones y universidades estudiadas.



**Figura 95. Conservación del primer empleo significativo tras finalizar los estudios**

El 6,4% del total de personas encuestadas actualmente no trabaja y busca empleo activamente, *pudiéndose interpretar este porcentaje, obviamente, como la tasa de desempleo. Porcentaje inferior al proporcionado por el estudio de la ANECA, que registra un 10% de tasa de desempleo en el conjunto de la muestra estudiada, o del 11,6% para los encuestados de la UB en el estudio de la AQU (2003). Al hablar de “paro” (11,6%) en el estudio de la AQU, no es solamente “paro real” (inferior al 8%), sino que incluye “la continuación de estudios” (3,6%) y “los desocupados por maternidad o atención al hogar” (0,3%).*

*Comparada la tasa de paro obtenida en nuestro estudio (6,4%) con los datos de la Encuesta de Población Activa (2º trimestre de 2004) realizada por el INE (13,29% para el total de la población entre 25 y 29 años y 12,49% para la misma población con estudios universitarios de grado superior), resulta significativamente inferior.*

La media del número de empleos significativos tras la finalización de la licenciatura es de 2,5 empleos.

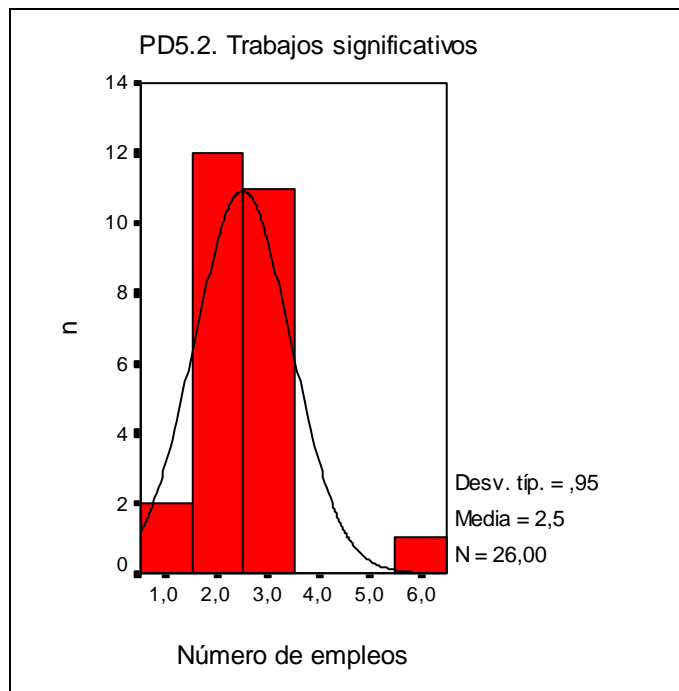


Figura 96. Trabajos significativos desde la finalización de la carrera

El 49,4% de los encuestados que trabajan en la actualidad, dicen ocupar un cargo de responsabilidad media, el 38% ocupan cargos de baja responsabilidad y un 12,7% ocupan cargos de alta responsabilidad. *Apreciándose un incremento general en el grado de responsabilidad, respecto a anteriores trabajos desempeñados.*

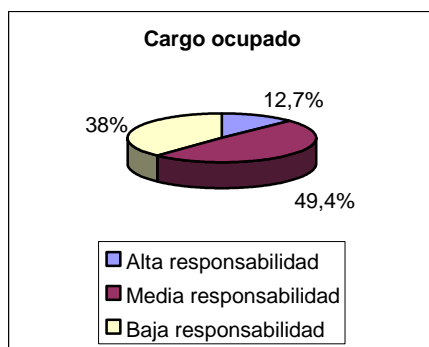


Figura 97. Distribución de la ocupación actual en función de la responsabilidad del cargo

En el 84,8% de los casos se trata de un tipo de contrato temporal, en el 13,9% de los casos el contrato es indefinido y en el 1,3% son autónomos. *Se aprecia un predominio de la contratación temporal que contrasta con la media del 44% sobre el total del estudio de la ANECA y con el 35% del estudio de la AQU en relación a los graduados de la UB. En cualquier caso se observa un ligero descenso de la contratación temporal si lo*

comparamos con los datos referidos al primer trabajo significativo tras la carrera (88,5%). Las significativas diferencias deben explicarse a partir de promociones y características diferentes en las muestras. En cualquier caso posiblemente estemos asistiendo a un cambio en las condiciones del mercado, auspiciadas por políticas de generación de empleo íntimamente vinculadas al más estricto ideario neoliberal, con claro beneficio a los intereses del capital, de los empresarios, en detrimento de los intereses de los trabajadores, lo cual propicia el predominio de contratos temporales.

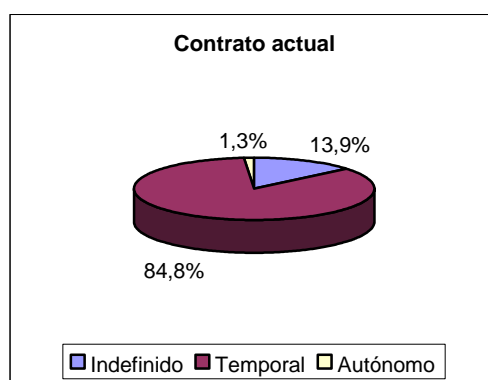


Figura 98. Tipo de contratación actual

El 65,4% de los encuestados reconocen que las funciones y tareas que desempeñan en su actual trabajo están relacionadas con el ámbito de la educación. Se observa un ligero aumento en el porcentaje respecto al dato registrado del primer trabajo significativo y la relación con la educación (63,6%).

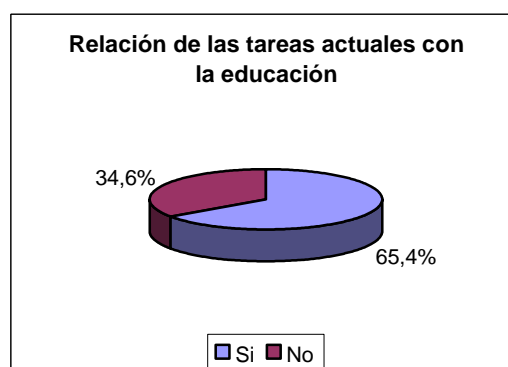


Figura 99. Relación del trabajo actual con el ámbito de la educación

La media de las horas trabajadas semanalmente se sitúa en 29,5 horas, si bien un 29,1% del total de los sujetos trabajan 40 horas semanales. Se aprecia un ligero incremento en el número de horas trabajadas por semana, respecto a situaciones laborales anteriores. También se produce un aumento en el porcentaje de personas que trabaja la jornada completa.

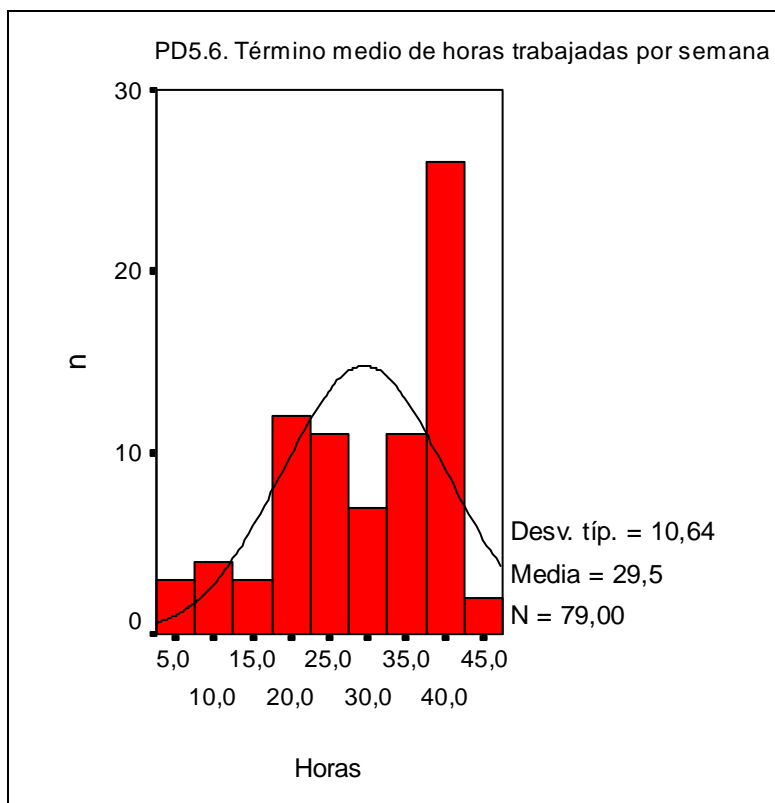


Figura 100. Distribución de las horas trabajadas por semana en el trabajo actual

Un 43% de los encuestados manifiestan percibir actualmente un salario mensual neto entre 601 y 1.000 euros, el 30,4% percibir un salario inferior a 600 euros, el 25,3% percibir entre 1.001 y 1.500 euros, y un 1,3% percibir entre 1.501 y 2.000 euros. Se observa una mejora considerable en la remuneración salarial actual respecto de la situación inicial, si bien los datos proporcionados por el estudio de la ANECA (2004) y la AQU (2003) hablan de una media del 49% y del 64%, respectivamente, sobre el total de encuestados que actualmente superan los 1.000 euros de salario mensual, lejos del 26,6% de los encuestados en nuestro estudio que superan dicha cantidad.

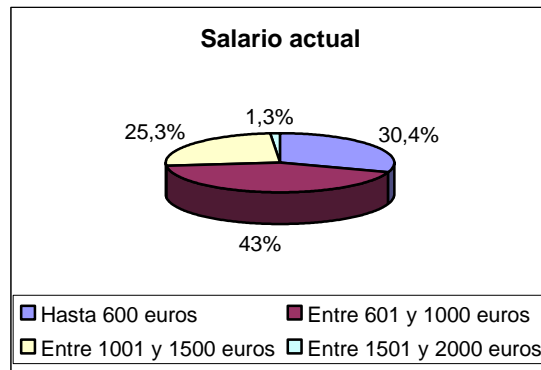


Figura 101. Distribución de las horas trabajadas por semana en el trabajo actual

En el 53,2% de los casos manifiestan que el nivel que exige el actual puesto de trabajo es inferior a su nivel educativo, en el 41,8% de los casos lo consideran similar y en un 2,5% es considerado superior. *Se aprecia una tendencia a una mayor adecuación respecto de la situación inicial (61,4% inferior a su nivel educativo), pero muy lejos de los datos del estudio de la ANECA que registra una media sobre el total de 67% de adecuación entre el nivel educativo del egresado y el nivel educativo exigido en el actual puesto de trabajo. Podemos continuar hablando de claros indicios de “sobreeducación” y de una más que cuestionable calidad de la inserción laboral. En sentido estricto podemos hablar de inserción laboral pero no de una auténtica “inserción profesional”.*

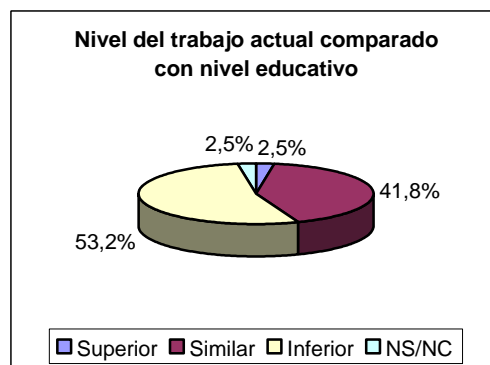


Figura 102. Distribución de las horas trabajadas por semana en el trabajo actual



El 65,8% de los encuestados están muy o bastante satisfechos con su trabajo actual, situándose en 6,9 la media de acuerdo con la escala de valores del 0 al 10<sup>300</sup>. En el estudio de la ANECA el 71% de egresados actualmente están muy o bastante satisfechos con su empleo actual, mientras que el estudio de la AQU registra una media de 7,65 en relación a la satisfacción de los graduados encuestados de la UB.

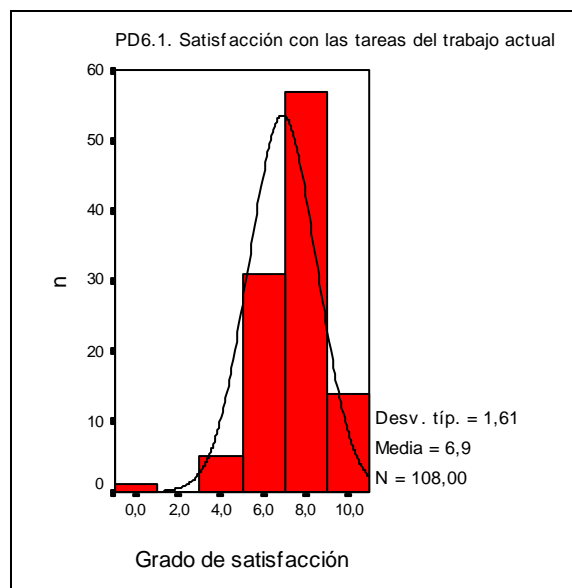
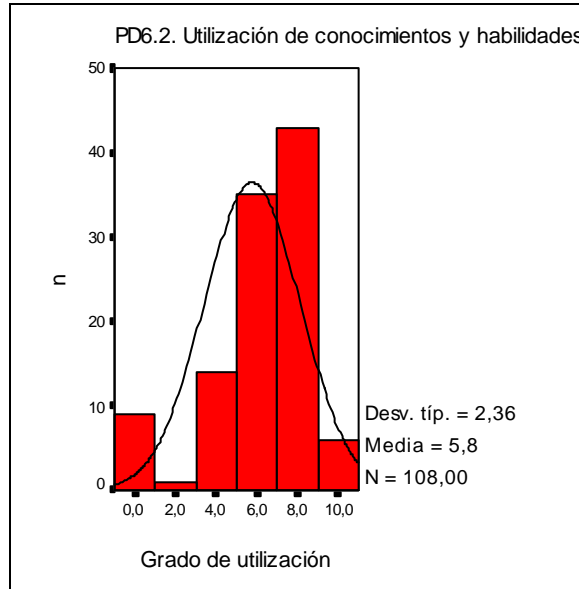


Figura 103. Satisfacción con el trabajo actual

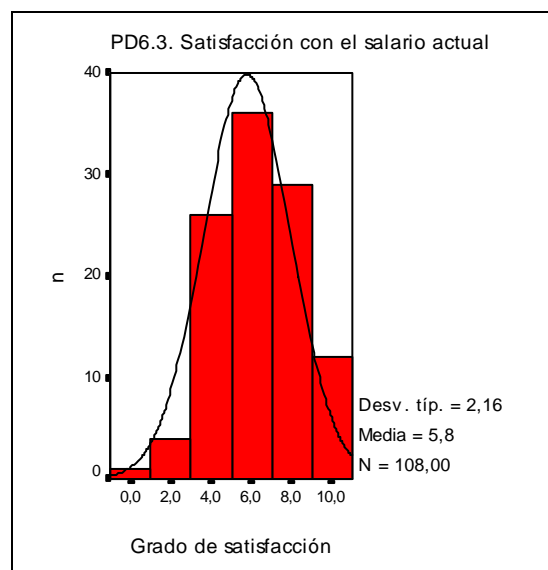
El 91,7% de los encuestados reconoce utilizar de algún modo los conocimientos y habilidades adquiridas a lo largo de sus estudios de Pedagogía en tareas ligadas a su trabajo actual, si bien un 45,4% admiten hacerlo bastante o mucho, algo menos un 39,8% y poco un 6,5%. El valor de la media se sitúa en 5,8.

<sup>300</sup> En el Capítulo anterior hemos hecho referencia a la conversión de la escala del 0 al 10, que contenían algunos ítems del cuestionario, a categorías que pudieran permitirnos la comparación con otros estudios.



**Figura 104. Utilización, en el trabajo actual, de conocimientos y habilidades adquiridas**

El valor de la media, respecto a la satisfacción con el salario actual, se encuentra en el valor 5,8 (*algo superior a la media del estudio de la AQU para la UB: 5,42*). El conformismo afecta al 44,4% de los encuestados, mientras un 17,6% declara su mucha o bastante insatisfacción. El 38% de los encuestados manifiesta estar muy o bastante satisfechos con su salario actual, *en claro contraste con el valor del estudio de la ANECA que se sitúa en el 48%*.



**Figura 105. Satisfacción con el salario actual**

## *Estudio empírico*

Para el 53,6% de los encuestados existe una cierta adecuación entre los conocimientos teóricos adquiridos a lo largo de la carrera y las necesidades que exige su trabajo actual. Un 22,7% reconocen poca o ninguna adecuación, mientras que el 23,6% los considera bastante adecuados. A partir de la escala de 0 a 10, la media se encuentra en 4,9. *Parece evidente que una futura mejora de la carrera debiera de conseguir mejorar estos resultados.*

El 46,4% de los encuestados reconocen una discreta adecuación entre las habilidades y conocimientos prácticos y las necesidades que se derivan de su actual empleo. Un 14,6% consideran que existe poca o ninguna adecuación, y un 39,1% opinan que es mucha o bastante. El valor de la media se sitúa en 5,7. *Si bien la formación práctica se adecua mejor que la teórica a las necesidades del trabajo actual, también debiera tenerse en cuenta este aspecto como una necesidad a mejorar.*

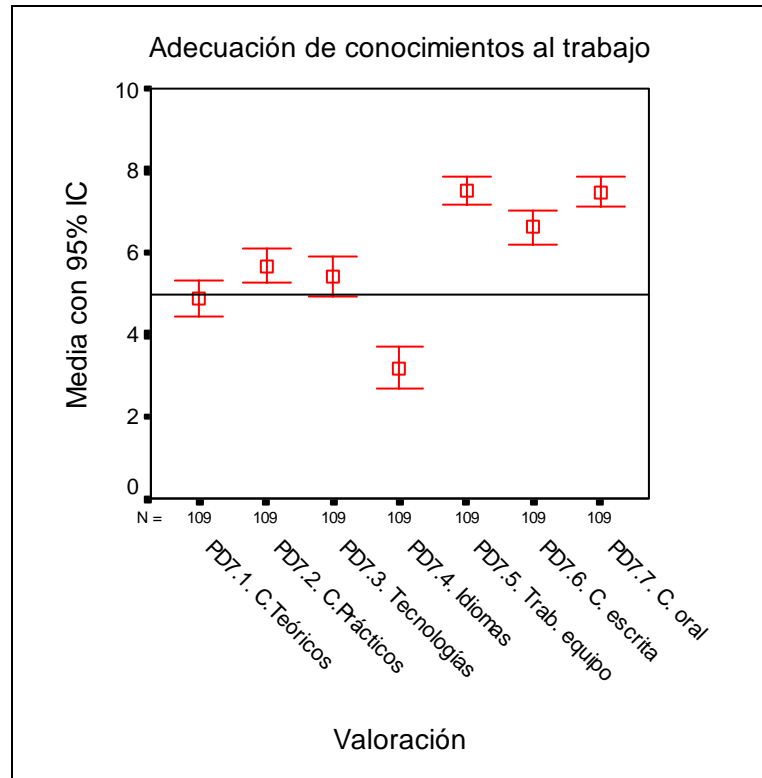
El 47,3% de los encuestados reconocen una posible adecuación entre el dominio de tecnologías informáticas adquiridas a lo largo de la carrera y las exigencias que se derivan de su actual trabajo. Un 18,2% consideran que existe poca o ninguna adecuación, y un 34,5% opinan que es mucha o bastante. El valor de la media se sitúa en 5,4.

El 53,2% de los encuestados opinan que existe poca o ninguna adecuación de los conocimientos de idiomas adquiridos durante la formación universitaria y los requerimientos de su puesto actual de trabajo. Para el 36,7% hay alguna adecuación, siendo el 10,1% los que consideran que hay bastante adecuación. El valor de la media es 3,2.

Para el 86,4% tiene bastante o máxima adecuación a las necesidades del trabajo actual la capacidad, adquirida durante la carrera, de trabajar en equipo; tan sólo un 4,5% de los encuestados aprecian poca o ninguna adecuación. El valor de la media se sitúa en 7,5.

Un 65,5% de los encuestados consideran que la competencia en comunicación escrita, adquirida durante la carrera, tiene bastante adecuación con el trabajo actual desarrollado. El valor de la media es de 6,6.

Existe bastante o mucha adecuación entre la competencia en comunicación oral, desarrollada a lo largo de la carrera, y las exigencias laborales actuales para un 79,1% de los encuestados. El valor de la media es de 7,5.



**Figura 106.** Adecuación de conocimientos adquiridos durante la carrera a las necesidades del trabajo actual

Del 28,4% del total de las personas encuestadas que manifestaron no haber buscado activamente empleo tras finalizar los estudios de Pedagogía, el 22,7% no lo hizo por la prolongación del trabajo que desempeñaban con anterioridad, el 2,8% por motivos relacionados con la prolongación de sus estudios y el 2,1% por condicionamientos familiares.

Del 14% de las personas encuestadas que habiendo buscado activamente empleo expresaron que no habían encontrado trabajo al finalizar los estudios de Pedagogía, un 12,1% considera que la causa de su inactividad laboral se debe a desajustes personales y/o institucionales respecto al mercado laboral, un 9,9% apunta como causa la prolongación de la vida académica y un 3,5% argumenta como causa su pertenencia a la población inactiva.

De las personas encuestadas que no buscaron empleo activamente tras finalizar la carrera o que lo buscaron y no lo encontraron, el 63,6% estarían dispuestas a aceptar un trabajo que implicase un cambio de residencia, el 93% lo aceptarían aunque supusiera un cambio de horarios o turnos, el 63,6% lo aceptaría a pesar de que implicase un cambio de ocupación, el 66,7% lo aceptaría con unos ingresos inferiores a los adecuados a su cualificación, el 69,7% aceptaría un empleo de una categoría inferior a la esperada, el 63,6% estaría dispuesto a realizar un trabajo que implicase tareas no relacionadas con sus estudios universitarios, y el 66,7% aceptaría un trabajo a pesar de que estuviera alejado de su actual domicilio. *Las opiniones son una clara muestra de la urgente necesidad de trabajar de la mayoría de las personas, estando dispuestas aceptar condiciones duras y alejadas de sus expectativas iniciales.*

Del colectivo anterior de encuestados, un 35,3% manifiestan estar inscritos como demandantes de empleo en una oficina especializada para tal fin. El valor de la media, expresado en meses, del tiempo que llevan buscando empleo estas personas, es de 3,4 meses.

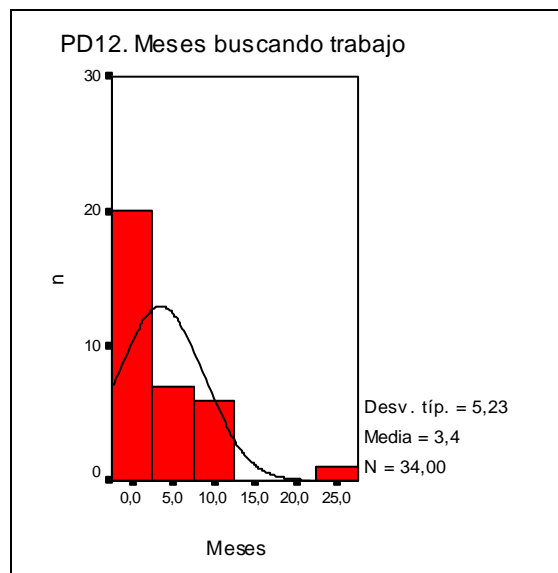


Figura 107. Tiempo de búsqueda de empleo (meses)

## E. Sobre el Prácticum de Pedagogía: empleabilidad e inserción laboral, modelo organizativo, evaluación

El 51,1% de las personas encuestadas realizaron el Prácticum II de la licenciatura de Pedagogía en empresas o instituciones de prácticas del ámbito sociocultural, el 39,1% en el ámbito de empresa y un 8,5% en el ámbito formal. Es evidente que el ámbito sociocultural es el más demandado por el alumnado, seguido por el de empresa, siendo el ámbito formal el menos solicitado. *Estos datos ponen de manifiesto factores muy importantes relacionados con la licenciatura de Pedagogía: a) Desde la perspectiva académica y de los planes de estudio lo pedagógico va más allá de lo puramente formal/escolar, b) desde la perspectiva del alumnado, sin menospreciar las salidas profesionales vinculadas a lo formal/escolar, sus expectativas profesionales se aproximan cada vez más a los ámbitos sociocultural y de empresa y c) desde la perspectiva del mercado laboral, se abren grandes espacios laborales a la Pedagogía, interpretando la educación de una manera amplia y por tanto siendo susceptibles de intervenciones profesionales pedagógicas muchas de las necesidades actuales y futuras en el mundo del trabajo. Lo dicho no nos exime de seguir trabajando para precisar de una manera cada vez más diáfana las salidas profesionales del pedagogo/a, siendo necesario, para ello, definir perfiles y competencias profesionales.*

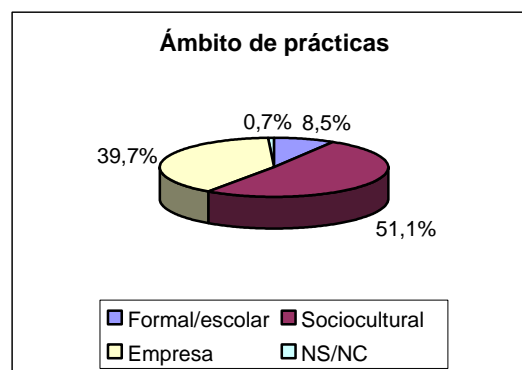


Figura 108. Distribución de la realización del Prácticum por ámbitos

Sobre un total de 337 respuestas - ya que cada encuestado podía dar hasta tres respuestas - un 29,8% de las personas coinciden en destacar como uno de los aspectos más positivos de la experiencia relacionada con el Prácticum de Implicación, conocer un lugar de trabajo concreto y contactar con la realidad laboral, para el 19,9% destacan la oportunidad de poner en práctica los conocimientos teóricos adquiridos a lo largo de la carrera, el 16,3%

destaca el trabajo en equipo, el 15,6% señalan como positiva la relación directa con usuarios y profesionales de los centros donde realizan las prácticas, un 14,9% los aprendizajes adquiridos durante el periodo de prácticas... *Tratando de sintetizar los aspectos más positivos destacados por las personas encuestadas, podríamos decir que la mayoría coinciden en valorar la oportunidad de tomar contacto con el mundo laboral, poner en práctica los conocimientos, habilidades, destrezas y competencias adquiridas, aprender y adquirir experiencia, la necesaria buena predisposición y actitud de todas las partes implicadas y, por supuesto, un reconocimiento explícito e implícito de la importancia del Prácticum en la carrera y en el desarrollo personal, desde la formación y capacitación profesional.*

<i>PE2. Aspectos positivos</i>		
	Frecuencia	Porcentaje
Conocer lugar de trabajo concreto. Contacto con la realidad	42	29,8
Poner en práctica conocimientos teóricos	28	19,9
Trabajo en equipo	23	16,3
Relación directa con usuarios y profesionales de los centros	22	15,6
Aprendizajes adquiridos	21	14,9
Libertad y autonomía para desarrollar las tareas	18	12,8
Adquirir experiencia	17	12,1
Relaciones personales	10	7,1
No destacaría nada	10	7,1
Responsabilidad	7	5
Realizar trabajo real como pedagogo	7	5
Conocer otros ámbitos	6	4,3
Tutores UB y centro	6	4,3
Ambiente de trabajo	6	4,3
Aprender de los compañeros - profesionales del centro	5	3,5
Enriquecedor a nivel personal y profesional	5	3,5
Flexibilidad de horarios	5	3,5
Habilidades sociales	5	3,5
Ver trabajar a profesionales de la pedagogía	5	3,5
Ver que el propio trabajo tiene utilidad	5	3,5
Técnicas informáticas	5	3,5
Buena experiencia	4	2,8
Tutorización y seguimiento	4	2,8
Continuidad en el centro	4	2,8
Trato recibido por el centro	4	2,8
Tipo de tareas a desarrollar	4	2,8
Hacer nuevos contactos	4	2,8
Poder hacer las prácticas en su propio centro	4	2,8
Adquirir conocimientos prácticos	4	2,8
Conocer el mundo laboral	4	2,8
Conocer un ámbito en el que se quiere trabajar	4	2,8
Conseguir trabajo a partir de las practicas	3	2,1
Trabajar en algo que te gusta	3	2,1
Le gustaron mucho las prácticas	2	1,4
Aplicación de creatividad	2	1,4

Desarrollar competencias adquiridas durante la carrera	2	1,4
Te ayuda a decantarte por una salida profesional	2	1,4
Trabajar en un proyecto nuevo	2	1,4
Desarrollo de autonomía	2	1,4
Experiencia en un ámbito de difícil acceso	1	0,7
Libertad para escoger el centro de prácticas	1	0,7
Le impactó la realidad	1	0,7
Trabajar en la organización de unas jornadas	1	0,7
Análisis de las funciones del pedagogo	1	0,7
Dar a conocer la figura del pedagogo	1	0,7
Realizar análisis de necesidades en el centro	1	0,7
Utilizar la empatía	1	0,7
Conocimientos teóricos en el centro	1	0,7
Capacidad de comunicación	1	0,7
Darse cuenta de habilidades y competencias propias	1	0,7
Conocer un ámbito de tu localidad	1	0,7
Te hace renovar y estar al día en contenidos	1	0,7
Flexibilidad para poder cambiar de centro	1	0,7
No dedicar mucho tiempo ni esfuerzo	1	0,7
Es lo mejor de la carrera	1	0,7
Autoformación para hacer la memoria	1	0,7
Conocer área emocional propia	1	0,7
Le ayudaron a escoger la segunda carrera	1	0,7
Le gustó el centro	1	0,7
Escoger el ámbito que te interesa	1	0,7
	337	239
0 perdidos	141 válidos	

**Figura 109. Aspectos más positivos vinculados al Prácticum**

De un total de 321 respuestas facilitadas por los encuestados, destacar que un 27% coincide en señalar, para mejorar el Prácticum, la necesidad de un mayor seguimiento por parte de los tutores de universidad (TU), para el 22% el Prácticum se debería realizar durante más tiempo, un 14,9% reclama más contacto entre el tutor de universidad (TU) y el tutor de empresa o institución de prácticas (TEIP), el 13,5% solicita más tutorías con el tutor universitario (TU), el 12,1% propone un mayor control en la selección de los centros de prácticas, debiéndose tener en cuenta para ello que los citados centros reúnan las condiciones adecuadas para unas prácticas pedagógicas, el 11,3% pide más oferta de plazas para realizar las prácticas, el 10,6% reivindican mayores posibilidades reales de quedarse a trabajar en el centro de prácticas, un 10,6% una mayor adecuación pedagógica de las tareas a realizar...

Según el colectivo afectado, en 166 ocasiones se mencionan mejoras relacionadas con la coordinación del Prácticum, en 127 ocasiones hacen referencia a los TU, en 144 ocasiones a los TEIP y EIP y, en 9 ocasiones se hace referencia a mejoras del propio alumnado.



## Estudio empírico

*Las propuestas de mejora son muchas, pero tratando de recoger el significado y el espíritu de las mismas podemos apreciar que reclaman más y mejor coordinación (información y comunicación) entre todos los colectivos implicados, especialmente entre los tutores de universidad y de centro, una mayor y mejor oferta de plazas para realizar el Prácticum, mayor flexibilidad en todos los procesos implicados (procedimientos, horarios, movilidad, tipo de evaluación, etc.), mayor atención al ámbito de la empresa, mejorar la organización evitando la burocracia y asegurando la eficiencia, en aras a una mayor implicación del Prácticum con el mundo laboral. En cualquier caso subyace la pretensión, directa o indirecta a través de diversas propuestas, de que el Prácticum sea una pieza básica en la mejora de la empleabilidad y en la inserción laboral de los egresados, constituyendo un puente entre la Universidad y el mundo del trabajo.*

<i>PE3. Aspectos a modificar</i>		
	Frecuencia	Porcentaje
Más seguimiento por parte de los tutores UB	38	27
Hacer el Prácticum durante más tiempo	31	22
Más contacto entre tutor UB y tutor centro	21	14,9
Más tutorías con el tutor UB	19	13,5
Controlar más los centros, tareas relacionadas con la carrera	17	12,1
Más oferta	16	11,3
Posibilidades reales de quedarse a trabajar	15	10,6
Realizar más tareas de pedagogía en el centro	15	10,6
Más coordinación	12	8,5
Dar más información sobre ámbitos y centros	11	7,8
Remuneradas	11	7,8
Explicar mejor las tareas a desarrollar en el centro	11	7,8
Más seguimiento por parte del tutor del centro	9	6,4
Flexibilidad de horarios	8	5,7
No modificaría nada	7	5
Hacer prácticas en diferentes ámbitos	7	5
Poner más facilidades para hacer el Prácticum en el ámbito deseado	6	4,3
Más participación por parte de los tutores UB y centro	6	4,3
Modificar el PI, poco útil	5	3,5
Menos teórico y más práctico	4	2,8
Adaptar los estudios a la práctica	4	2,8
Equipo coord. Debe conocer si hay función pedagogo en centro	4	2,8
Sistema de evaluación	3	2,1
Ofrecer más opciones del ámbito empresarial	2	1,4
Contacto permanente con alumnado y centro	2	1,4
Más tiempo para elegir el centro, más calma en el proceso	2	1,4
Atender más a los intereses del alumnado	2	1,4
Implicar al alumnado	2	1,4
Dar más responsabilidad	2	1,4
Permitir hacer el Prácticum en otra ciudad	1	0,7
Cambiar el tipo de memoria, que tenga utilidad	1	0,7
Recibir soporte por parte de un pedagogo en el centro	1	0,7
Más apoyo por parte de los tutores UB y centro	1	0,7

Abrir más camino a la pedagogía laboral	1	0,7
Más utilidad del Prácticum	1	0,7
Vincular más el Prácticum al mundo laboral	1	0,7
Agilizar burocracia	1	0,7
Más planificación de las tareas	1	0,7
UB asesorar a centros a nivel de acogida y seguimiento alumnos	1	0,7
Tutorías más personalizadas	1	0,7
Quitar tareas. Son prácticas y no trabajo	1	0,7
Garantizar una persona que te enseñe	1	0,7
No sólo importancia memoria. Valorar implicación alumnado	1	0,7
Modificar todo el funcionamiento de las tutorías	1	0,7
El tutor del centro ha de ser pedagogo	1	0,7
Una o dos personas por centro de prácticas	1	0,7
Poder participar en proyectos reales de la empresa	1	0,7
Organización de la UB	1	0,7
Dar a conocer la figura del pedagogo en ámbitos y centros	1	0,7
Más comunicación entre tutor UB – centro – alumnado	1	0,7
Es lo mejor de la carrera	1	0,7
El alumnado debería escoger al tutor UB	1	0,7
El tutor del centro debe conocer funciones de un pedagogo	1	0,7
Tareas relacionadas con el ámbito elegido	1	0,7
Desde PI, explicar más las salidas laborales del pedagogo	1	0,7
Más libertad para escoger las tareas a realizar	1	0,7
Alumnado de Prácticums anteriores explican su experiencia	1	0,7
Dedicación más continua al Prácticum	1	0,7
	321	227,7
0 perdidos	141 válidos	

**Figura 110. Condiciones a modificar, para mejorar el Prácticum**

El valor de la media estadística, resultante de valorar la ayuda e influencia del Prácticum I (de iniciación) en el itinerario curricular de la carrera, es 4; *lo cual indica que el Prácticum I, no influyó de manera significativa, para una buena parte de los encuestados, en sus decisiones posteriores a la hora de configurar su itinerario curricular.*

Al valorar, por parte de los encuestados, la influencia del Prácticum I en la posterior elección de ámbito o centro de prácticas en el Prácticum II (de implicación), el valor de la media estadística es de 3,4; *ello supone que el Prácticum I, no influyó significativamente, en las decisiones posteriores, en la mayoría de los encuestados.*

Para un 73% de los encuestados el Prácticum de la carrera se constituye como un complemento adecuado al resto de su formación, al valorarlo como un aspecto importante. La media estadística es 6,5.

## *Estudio empírico*

Un 78% de los encuestados considera que el trabajo desarrollado a lo largo del Prácticum de la carrera tuvo una importante relación con el contenido de la misma. El valor de la media estadística es de 6,6.

El 84,4% de los encuestados opina haber realizado el Prácticum II en una empresa o institución adecuada. El valor de la media estadística es de 7,2.

Para un 74,5% de las personas encuestadas, el tutor/a de la empresa o institución de prácticas (TEIP) colaboró bastante o muy decisivamente en sus prácticas, constituyéndose en una pieza clave. El valor de la media estadística es de 7.

Un 58,9% de los encuestados recibió un considerable apoyo constante a lo largo del Prácticum II, por parte su tutor/a de la universidad (TU). El valor de la media estadística es de 5,8.

Un 46,1% de los encuestados perciben una buena coordinación entre el tutor/a de la empresa o institución de prácticas (TEIP) y el tutor/ de universidad (TU), mientras que para un 41,1% la percepción presenta deficiencias. La media estadística es de 5.

Para el 48,2% de los encuestados, el equipo de coordinación se erige como una referencia discretamente positiva. La media estadística es 5,2.

Un 51,1% de los encuestados considera que el Prácticum de Pedagogía le preparó bastante para la vida laboral, mientras que un 23,4% considera que le preparó poco. El valor de la media estadística es de 5,6.

Un 43,2% de los encuestados opina que el Prácticum de la carrera influyó en su posterior inserción laboral en el ámbito pedagógico, mientras que para un 42,6% apenas tuvo influencia. El valor de la media estadística es de 5.

Para el 54,1% de los encuestados el Prácticum les ha ayudado poco a la hora de encontrar un trabajo satisfactorio al acabar la carrera, sin embargo un 29,3% reconoce que les ha ayudado bastante. El valor de la media estadística es de 4.

Al 61,7% de los encuestados el Prácticum les permitió clarificar mejor, en buena medida, el tipo de trabajo que deseaban desempeñar tras la finalización de la licenciatura. El 21,3% apenas reconocen influencias que les permitiera tener las ideas claras respecto al trabajo futuro. El valor de la media estadística es 6.

El 79,5% de las personas encuestadas consideran las prácticas realizadas bastante o muy satisfactorias, lo cual es indicio inequívoco de que constituyen una experiencia fundamental, con independencia de los factores negativos o no tan positivos que se puedan ir apreciando. El valor de la media estadística es 7.

Para el 64,7% de los encuestados el Prácticum influyó bastante o mucho en su formación posterior. El valor de la media estadística es 5,9.

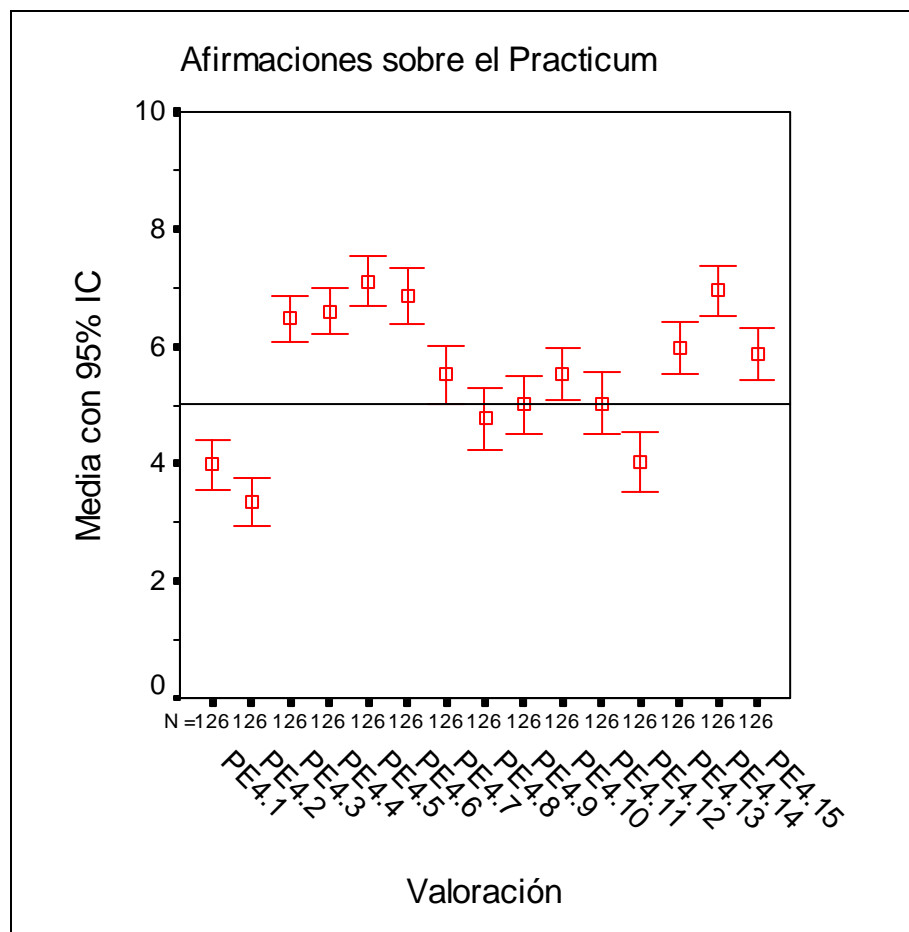


Figura 111. Valoración de las afirmaciones sobre el Prácticum

## F. Formación posterior a la finalización de los estudios de Pedagogía

El 66,7% de las personas encuestadas reconoce haber participado en alguna modalidad de formación como complemento a sus estudios tras la conclusión de la licenciatura en Pedagogía. Podemos interpretarlo como un claro síntoma de un fenómeno que de manera positiva se puede englobar en “la educación a lo largo de la vida” o “formación permanente”, pero que esconde otras oscuras realidades como la devaluación de las titulaciones universitarias de primer o segundo ciclo en un duro mercado laboral, propiciando la necesidad de proseguir estudios universitarios de tercer ciclo.

Actualmente los empleadores tienden a anteponer requerimientos basados en características de la personalidad, dominio de lenguas extranjeras, nociones informáticas o disponibilidad a la movilidad, en detrimento de las titulaciones universitarias (Fundación Universidad-Empresa, 2004).

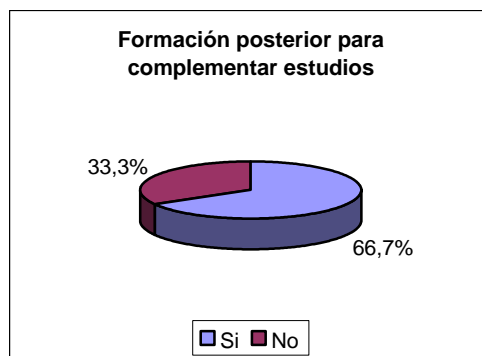


Figura 112. Formación posterior para complementar estudios

Del 66,7% de los encuestados que han participado en alguna modalidad de formación con posterioridad a la conclusión de la licenciatura, el 30,5% participaron en cursos no universitarios, el 30,5% en estudios de tercer ciclo, el 7,8% en estudios de segundo ciclo y el 2,1% en estudios de primer ciclo. El predominio de los estudios universitarios cursados corresponde claramente a estudios de tercer ciclo.

Las materias básicas, en función del descriptor principal, del curso o cursos realizados correspondían a los siguientes ámbitos: pedagógico (25,5%), laboral (17%), nuevas tecnologías (9,9%), social (9,2%), desarrollo personal y profesional (7,1%), psicológico

(5,7%) y sociosanitario (2,1%). Hay un predominio del ámbito pedagógico en las materias básicas de los cursos.

El 89,4% de las personas valoran como importante el grado de relación de la formación posterior a la carrera y la Pedagogía. La media estadística es 7,6.

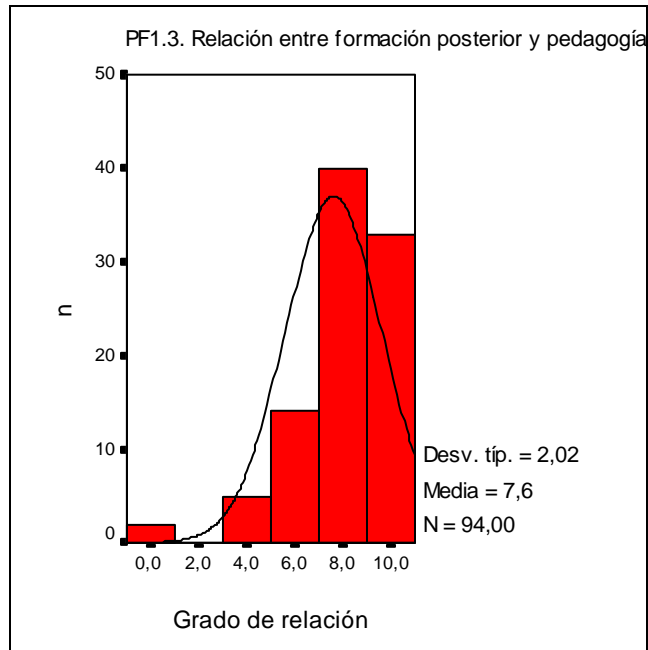


Figura 113. Relación entre la formación posterior y la Pedagogía

Para un 44% fue el desarrollo personal y profesional, el motivo que les impulsó a ampliar su formación con posterioridad a la finalización de los estudios de Pedagogía, para el 24,1% fue el deseo de mejorar su empleabilidad, el 22,7% para mejorar aspectos formativos y para un 5,7% otras motivaciones personales.

El 94,7% de los encuestados valoran positivamente la formación posterior a la carrera recibida. La media estadística es 7,4.

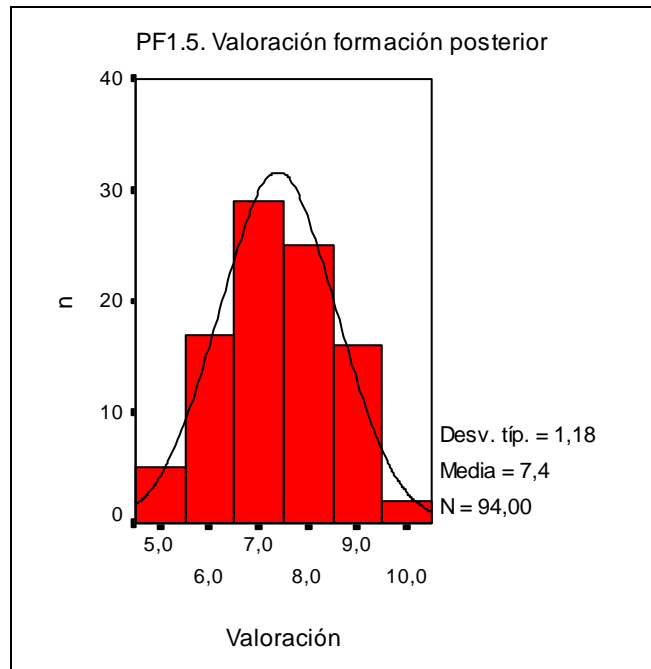


Figura 114. Valoración de la formación posterior

El 58,5% de las personas que han participado en cursos de formación tras finalizar la carrera opinan que los mismos han influido en su inserción laboral.

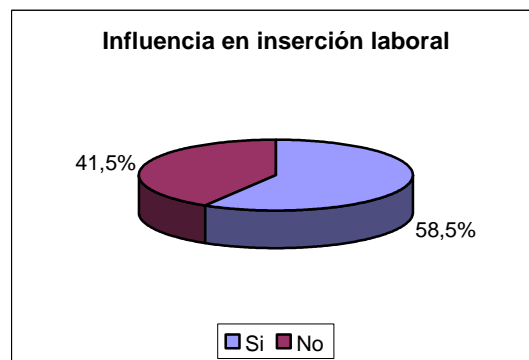


Figura 115. Influencia en la inserción laboral

Del 66,7% de los encuestados que participaron en alguna modalidad de formación para complementar sus estudios, el 54,3% reconoce alguna influencia del Prácticum en la elección de su formación posterior

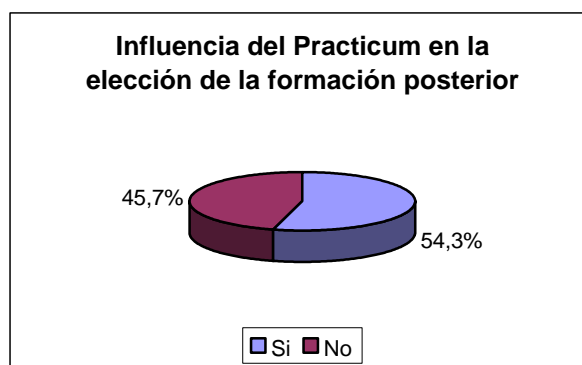


Figura 116. Influencia del Prácticum en la elección de formación posterior

### 6.2.1. Síntesis del análisis del cuestionario de egresados

A partir de los datos biográficos de los encuestados se aprecia un predominio del sexo femenino en la muestra (84,4%) que además de la similitud con la distribución por sexos de la población, evidencia una manifiesta “feminización” del alumnado y por extensión del sector laboral relacionado con la educación.

La edad media de los encuestados resulta elevada (25,5 años), contrariamente a lo esperado, dadas las características de una licenciatura sin grandes dificultades, posiblemente motivada, no sólo por una elevada compatibilización de los estudios con el empleo, sino porque en muchos casos los estudios de Pedagogía suceden a otros estudios universitarios cursados.

La situación académica de los encuestados refleja un elevado porcentaje de personas (40,4%) que han cursado otros estudios universitarios, predominando los de segundo ciclo (39,7% sobre el total de encuestados que han cursado otros estudios).

En relación a la experiencia laboral previa o simultánea a los estudios de Pedagogía, destaca el dato de que la mayoría de los encuestados (80,1%), hayan estado empleados, con una dedicación media de 24,1 horas semanales, ocupando preferentemente cargos de baja responsabilidad (67%), realizando funciones y tareas relacionadas con la educación (53,1%), y vinculados al sector servicios la mayoría (92,9%). Actualmente, una vez finalizada la carrera, tan solo lo mantiene el 26,8% de las anteriores, contratados



temporalmente (50%), manteniendo el mismo cargo (83,3%) y habiendo promocionado laboralmente el resto (16,7%).

Respecto a la experiencia laboral posterior a finalizar los estudios de Pedagogía, el 71,6% de los encuestados buscó activamente empleo, utilizando los más diversos métodos, y encontrándolo en un 86% de los casos, en un periodo inferior a tres meses (78,2%)<sup>301</sup>. Los métodos considerados más efectivos, fueron la utilización de contactos personales a través de padres, familiares o amigos (31%) y el uso de Internet (31%), resultando significativo destacar que para un 5,7% lo fue ir al centro donde habían realizado las prácticas<sup>302</sup>.

En relación al primer empleo significativo posterior a la finalización de los estudios, el 50% de los encuestados ocupó cargos de baja responsabilidad y un 44,3% de responsabilidad media, con una temporalidad contractual del 88,5%, teniendo en un 63,6% de los casos relación con los estudios cursados, y una dedicación media semanal de 28,4 horas semanales. El salario neto del 49,4% de los encuestados era inferior a 600 euros y un 33,3% percibió entre 601 y 1.000 euros. El 61,4% de los sujetos considera que el nivel exigido para su trabajo era inferior a la titulación acreditada. Para el 18,2% el primer empleo fue desempeñado en la misma empresa o institución donde realizaron las prácticas<sup>303</sup>.

En la actualidad, el 59,8% de los encuestados mantienen su primer empleo significativo, acabada la carrera; siendo un 6,4% los encuestados que no trabajan habiendo buscado activamente empleo. El 49,4% ocupan cargos de responsabilidad media; en el 84,8% de los casos el contrato laboral tiene carácter temporal; en el 65% de las situaciones las funciones y tareas desempeñadas están relacionadas con la educación; el término medio de horas trabajadas semanalmente es de 29,5; el 43% de los encuestados perciben entre 601 y 1.000 euros, siendo sólo un 26,6% los que superan los 1.000 euros; y para el 53,2% de los casos el nivel que requiere su puesto de trabajo es inferior a su nivel educativo.

---

<sup>301</sup> Estos datos reflejan lo que pudiéramos considerar un éxito inicial en la inserción laboral, dada la consecución rápida del objetivo propuesto.

<sup>302</sup> Indirectamente el Prácticum aparece asociado a un método utilizado eficientemente para la búsqueda del primer trabajo tras finalizar la carrera.

<sup>303</sup> Este dato afecta tanto a las personas que tras finalizar la carrera encuentran su primer empleo en el centro donde desarrollaron con anterioridad el Prácticum II, como a las personas que acabado el Prácticum II prolongan su estancia en el centro contratadas laboralmente.

El grado de satisfacción con el trabajo actual, la utilización laboral de los conocimientos y habilidades adquiridos durante la carrera, y la satisfacción con el salario, registran valoraciones aceptables (6,9, 5,8 y 5,8 las medias estadísticas de las valoraciones respectivas). La adecuación de ciertos conocimientos y capacidades adquiridos a lo largo de la carrera a las necesidades en los trabajos actuales, presentan diversas valoraciones que van de una baja y ligera adecuación en los casos del conocimiento de idiomas (media 3,2) y de los conocimientos teóricos (4,9), pasando por una discreta adecuación en los casos del dominio de tecnologías informáticas (5,4) y de las habilidades y conocimientos prácticos (5,7), hasta una considerable adecuación en los casos de la competencia en comunicación escrita (6,6), de la capacidad de trabajar en equipo (7,5) y competencia en comunicación oral (7,5)<sup>304</sup>. Las personas desempleadas muestran una gran predisposición y flexibilidad para aceptar trabajos que impliquen condiciones laborales a priori no deseadas<sup>305</sup>.

	Horas trabajadas (semana)	Cargo ocupado <sup>306</sup>	Tareas relacionadas con educación	Tipo de contrato <sup>307</sup>	Salario <sup>308</sup>	Adecuación trabajo a formación <sup>309</sup>
Antes o durante la carrera	24,1	(A) 9,8% (M) 23,2% (B) 67%	53,1%	-	-	-
Primer trabajo significativo (graduados)	28,4	(A) 5,7% (M) 44,3% (B) 50%	63,6%	(T) 88,5% (I) 4,6% (A) 5,7%	(A) 49,4% (B) 33,3% (C) 14,9% (D) 2,3%	(A) 61,4% (B) 31,8% (C) 5,7%
Trabajo actual	29,5	(A) 12,7% (M) 49,4% (B) 38%	65,4%	(T) 84,8% (I) 13,9% (A) 1,3%	(A) 30,4% (B) 43% (C) 25,3% (D) 1,3%	(A) 53,2% (B) 41,8% (C) 2,5%

Figura 117. Tabla comparativo-evaluativa de algunas variables en el proceso de la vida laboral.

Con independencia de la evolución ligeramente positiva de algunas variables laborales, como se aprecia en la Figura 117, podemos afirmar que la precariedad y la inestabilidad laboral presiden actualmente la vida laboral de nuestros egresados. La ocupación de cargos

<sup>304</sup> Especialmente la inadecuación se centra en el conocimiento de idiomas, en los conocimientos teóricos y en menor grado en el dominio de tecnologías informáticas y habilidades y conocimientos prácticos, aspectos que deberían tenerse en cuenta desde la perspectiva curricular en los cambios que se produzcan en el futuro.

<sup>305</sup> Según la *Guía de la empresas que ofrecen Empleo 2004-2005* (Fundación Universidad-Empresa, 2004) la mayoría de las organizaciones exige a los jóvenes titulados conocimientos de un idioma extranjero (85,1%), conocimientos informáticos (dominio de programas concretos), experiencia profesional a través de programas de prácticas durante los estudios (78%) y comienza a valorarse la movilidad laboral: disposición a viajar con cierta frecuencia (56,3%) y disposición a residir fuera de la ciudad de origen (38,5%). Datos que de alguna manera coinciden con las opiniones de nuestros egresados y con su disposición en el intento de adaptación a las duras condiciones del mercado.

<sup>306</sup> Alta responsabilidad (A), media responsabilidad (M) y baja responsabilidad (B).

<sup>307</sup> Contrato temporal (T), contrato indefinido (I) y contrato como autónomo (A).

<sup>308</sup> Inferior a 600 euros (A), entre 601 y 1.000 euros (B), entre 1.001 y 1.500 euros (C) y entre 1.501 y 2.000 euros (D).

<sup>309</sup> Inferior (A), similar (B) y superior (C).

de baja y media responsabilidad, relaciones contractuales marcadas por la eventualidad, bajos salarios y niveles de requerimientos laborales por debajo del nivel educativo adquirido, así lo confirman<sup>310</sup>. Ello contrasta con aspectos, aparentemente positivos, como la rápida inserción laboral y la baja tasa de desempleo.

Desde la perspectiva exclusiva del Prácticum de Pedagogía, se aprecia el predominio del ámbito sociocultural para la realización de las prácticas de los encuestados (51,1%)<sup>311</sup>. Las opiniones de los egresados respecto a los aspectos más destacados de su experiencia vinculada al Prácticum, reconocen su carácter básico y fundamental por el carácter de formación integral, aunando teoría y práctica, de aprendizaje a partir de la práctica, adquisición de experiencia y preparación para la vida profesional. Los encuestados aportan, a partir de su experiencia, interesantes propuestas de mejora en clave de condiciones a modificar, que deberán ser tenidas muy en cuenta por los órganos colegiados y responsables académicos pertinentes, para introducir los cambios oportunos. Las valoraciones sobre las diferentes afirmaciones propuestas, resultan esenciales para poder evaluar aspectos fundamentales del Prácticum, pudiendo distinguir tres grandes bloques: en el primero situar las cuestiones peor valoradas (en un lenguaje tradicional hablaríamos de “suspensos”), entre las que se encuentran la insuficiente influencia que presta el

---

<sup>310</sup> El Grupo Operativo de Precariedad Laboral Juvenil (GOPLJ) dependiente del Consejo de la Juventud de España elaboró un informe a finales del año 2003, en el que analizaba la situación laboral que viven los jóvenes actualmente y las consecuencias que provoca en sus vidas y en la sociedad. Se ponía de manifiesto que el papel del Estado ha dejado de ser intervencionista, reduciendo su función principal a salvaguardar la propiedad, y las políticas de empleo limitándose a asegurar la libertad del mercado, obviando el desequilibrio existente entre las partes.

El informe asegura que la lógica del actual sistema económico, antepone los beneficios empresariales a las necesidades sociales y personales, optando por un modelo de relaciones laborales basado en la existencia de un importante y estable contingente de parados que garantiza unos bajos costes salariales. La situación es especialmente preocupante entre los jóvenes, entre los que la eventualidad alcanza el 73,1% en España, frente al 36,6% de la Unión Europea. Citamos algunas de las consecuencias de la precariedad laboral que sufren los jóvenes recogidas en el informe (Grupo Operativo de Precariedad Laboral Juvenil, 2003) [http://www.barcelonesjove.net/uploads/La\\_precariedad\\_que\\_vivimos.pdf](http://www.barcelonesjove.net/uploads/La_precariedad_que_vivimos.pdf):

- Retraso en el acceso al mercado de trabajo. Prolongación de los estudios.
- Retraso en la edad de emancipación.
- Dificultad de acceso a la vivienda y de elaboración de proyectos de vida a corto plazo.
- Disminución de la natalidad.
- Permanente inestabilidad laboral y mayor inestabilidad económica en la unidad familiar.
- Menor tiempo de cotización a la Seguridad Social, con la correspondiente pérdida de pensiones.
- Pérdida de poder adquisitivo.
- Mayor siniestralidad laboral, flexibilidad en las condiciones de trabajo y pérdida de derechos.

Aspectos, la mayoría, que afectan a buena parte de nuestros egresados.

<sup>311</sup> La evolución del ámbito de empresa es considerable, tanto en la oferta de plazas como, especialmente, en la demanda de las mismas por parte del alumnado.

Prácticum I (Iniciación) en la configuración del itinerario curricular de la carrera<sup>312</sup>, la poca influencia del mencionado Prácticum I en la posterior elección de ámbito o centro de prácticas en el Prácticum II<sup>313</sup>, y la poca ayuda que presta a la inserción laboral la carrera; en el segundo las cuestiones aceptablemente valoradas (“los aprobados”), una aceptable influencia del Prácticum en la posterior inserción laboral y buena coordinación entre los TEIP y los TU, una discreta referencia positiva por parte del equipo de coordinación, correcta preparación para la vida laboral, suficiente apoyo constante por parte de los TU, considerable influencia del Prácticum en la formación posterior. Importante complemento adecuado al resto de la formación, e importante relación del trabajo en prácticas con el contenido de la carrera; y en el tercero las cuestiones mejor valoradas (“las notas altas”), la sensación de haber realizado prácticas satisfactorias, la colaboración decisiva de los TEIP en las prácticas y la realización de las prácticas en un centro adecuado.

Respecto a la formación posterior a la finalización de los estudios de Pedagogía, destaca la elevada participación por parte de los encuestados en alguna modalidad de formación como complemento a sus estudios (66,7%) predominantemente de carácter universitario. Resulta relevante el elevado grado de relación de la formación posterior con la licenciatura de Pedagogía cursada. El deseo de mejorar la empleabilidad es el principal motivo que impulsa a continuar la formación (24,1%). Se valora muy positivamente la formación posterior, considerándola influyente en la inserción laboral (58,5%). El Prácticum influye en la elección de la formación posterior a la carrera (54,3%), lo cual indica la importancia del Prácticum en las decisiones vinculadas a la formación una vez finalizada la licenciatura.

---

<sup>312</sup> Conviene recordar el objetivo general del Prácticum I: “*Fomentar la reflexión del alumnado sobre sí mismo, sobre su formación y su itinerario curricular*”.

<sup>313</sup> Este dato se debe relativizar, dado que no es un objetivo explícito del Prácticum I.

### 6.3. Cuestionarios de colectivos implicados

De un total de 202 alumnos matriculados en el Prácticum de Implicación durante el curso 2003-2004, contestaron el cuestionario de evaluación del Prácticum 92 alumnos, lo que supone prácticamente la mitad de la población (45,5%).

La distribución de las respuestas en función del ámbito en el que el alumnado desarrolló el Prácticum se puede consultar en la figura siguiente:

		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<b>Válidos</b>	<b>Formal</b>	30	32,6
	<b>Empresarial</b>	21	22,8
	<b>Sociocultural</b>	41	44,6
	<b>Total</b>	92	100,0

Figura 118. Ámbito de actuación del alumnado encuestado

Respecto a los TEIP (Tutores de empresas o instituciones de prácticas), contestaron el cuestionario 41, un 29,71% del total, dado que el número de instituciones de prácticas es 138.

La distribución de las respuestas en función del ámbito al que pertenecen los TEIP se muestra en la figura siguiente:

		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<b>Válidos</b>	<b>Formal</b>	14	34,1
	<b>Empresarial</b>	8	19,5
	<b>Sociocultural</b>	17	41,5
	<b>Total</b>	39	95,1
<b>Perdidos</b>	<b>Sistema</b>	2	4,9
<b>Total</b>		41	100,0

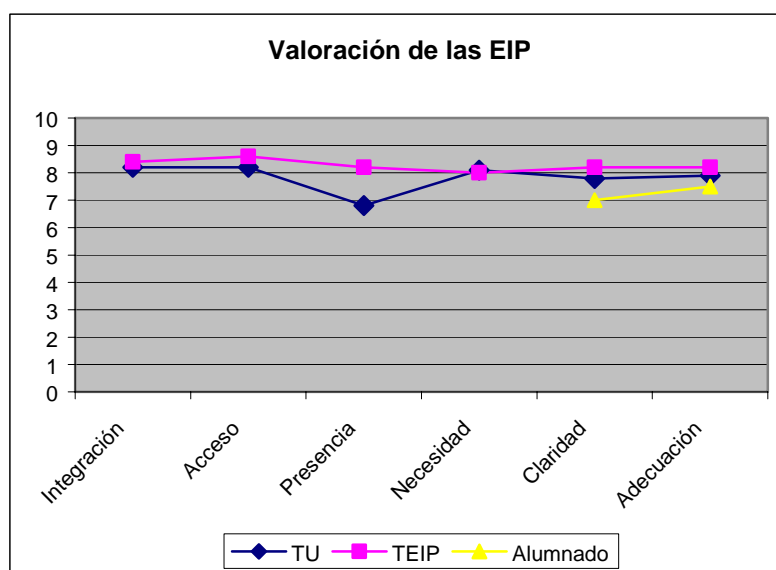
Figura 119. Ámbito de actuación de los TEIP encuestados

**VALORACIÓN DE LAS EIP SEGÚN LOS CUESTIONARIOS DE EVALUACIÓN DE LOS TU, TEIP Y DEL ALUMNADO**

Las empresas o instituciones de prácticas (EIP) han sido valoradas en función de diversos aspectos por parte de los TU, de los TEIP y del alumnado (éstos últimos sólo han valorado los puntos 5 y 6):

1. Facilidad en el proceso de integración de los alumnos
2. Facilidad de acceso a los recursos de la institución para ejecutar el plan de prácticas del alumnado
3. Presencia real del pedagogo/a en la empresa
4. Necesidad de contar con el pedagogo/a en la empresa
5. Claridad en la descripción del centro y de las tareas de prácticas a realizar en la oferta de las plazas
6. Adecuación de la institución a las necesidades formativas del alumnado de pedagogía

La puntuación media otorgada por los colectivos implicados a cada uno de los aspectos evaluados, se refleja en la figura siguiente:



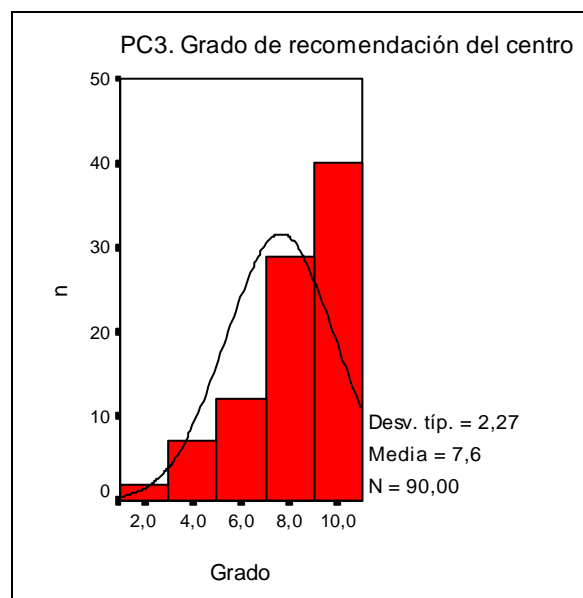
**Figura 120. Valoración de las EIP por parte de los colectivos implicados**

En general se observa una valoración global positiva. Destaca la valoración más positiva de los TEIP respecto a la facilidad en el acceso a los recursos de sus centros que permite una correcta ejecución del plan individual de prácticas del alumnado.

Por otro lado la valoración de los TU sobre la presencia de pedagogos en las EIP es el aspecto peor valorado, conjuntamente con la opinión del alumnado sobre la claridad con que se le informa en la oferta de plazas.

*Será necesario, por tanto, estudiar la oferta de centros en la línea de intentar que haya presencia de pedagogos en ellos o, al menos, personas con perfiles profesionales relacionados con la pedagogía; asimismo es imprescindible obtener la máxima información de cada centro para que el alumno tenga elementos objetivos que le permitan seleccionar adecuadamente la plaza de prácticas.*

En la Figura 121, se puede observar la valoración media (7,6 puntos sobre 10, con una desviación típica de 2,27 puntos), sobre el grado de recomendación de la EIP como centro de prácticas para cursos posteriores que han realizado los alumnos.

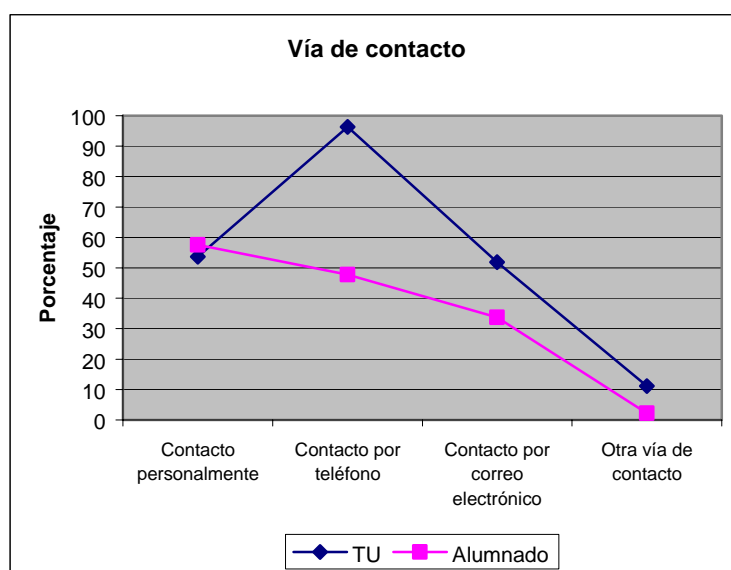


**Figura 121. Grado de recomendación de la empresa o institución como centro de prácticas para los cursos siguientes, por parte del alumnado**

**VALORACIÓN DE LOS TEIP SEGÚN LOS CUESTIONARIOS DE EVALUACIÓN DE LOS TU Y DEL ALUMNADO**

Han sido valorados 54 TEIP por parte de los tutores de universidad (TU), y un total de 92 TEIP por parte del alumnado. Cabe resaltar que algún TU ha podido valorar a más de un TEIP.

Respecto al tipo de contacto mantenido entre los TEIP y los TU durante las prácticas, llama poderosamente la atención ciertas discrepancias sobre las opiniones vertidas por los tutores de universidad y alumnado.



**Figura 122. Tipo de contacto mantenido entre los TEIP y los TU durante las prácticas**

Las funciones y competencias de los TEIP evaluadas tanto por los TU como por los alumnos, fueron las siguientes:



1. Acogida y oferta de la información inicial necesaria al alumnado para integrarse en la Institución
2. Coparticipación con el alumnado y el tutor de universidad (TU) en el diseño del plan individual de prácticas del alumnado
3. Orientación en la preparación de las actividades de prácticas
4. Seguimiento y asesoría al alumnado en la ejecución de las actividades de prácticas
5. Facilidad de relación y comunicación con el TU
6. Claridad en los criterios de evaluación del alumno

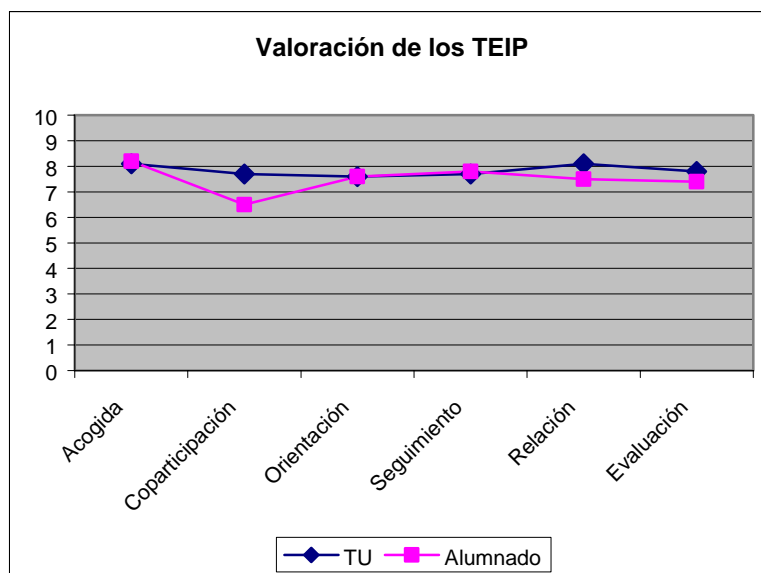


Figura 123. Valoración de los TEIP por parte de TU y alumnado

La figura anterior muestra una generalizada valoración positiva de los TEIP por parte de los tutores de universidad y del alumnado. Se puede hablar de una elevada coincidencia en las valoraciones, exceptuando las diferencias en torno a la coparticipación en el diseño del plan individual de prácticas del alumnado. *Posiblemente, la inferior valoración media por parte del alumnado respecto a la función antes mencionada, requiera un incremento en la participación de los TEIP en el diseño inicial del plan individual de prácticas y en su posterior seguimiento. Será necesario, por tanto, ofrecer unas claras directrices, desde la coordinación del Prácticum, a los TEIP sobre sus funciones y competencias al respecto.*

El alumnado, por otro lado, ha valorado tres aspectos más de los anteriormente señalados:

1. Actuación del TEIP para facilitar la integración en la empresa o el centro de prácticas
2. Actuación del TEIP para fomentar la relación del alumnado con el personal del centro
3. Valoración global de la actuación docente del TEIP

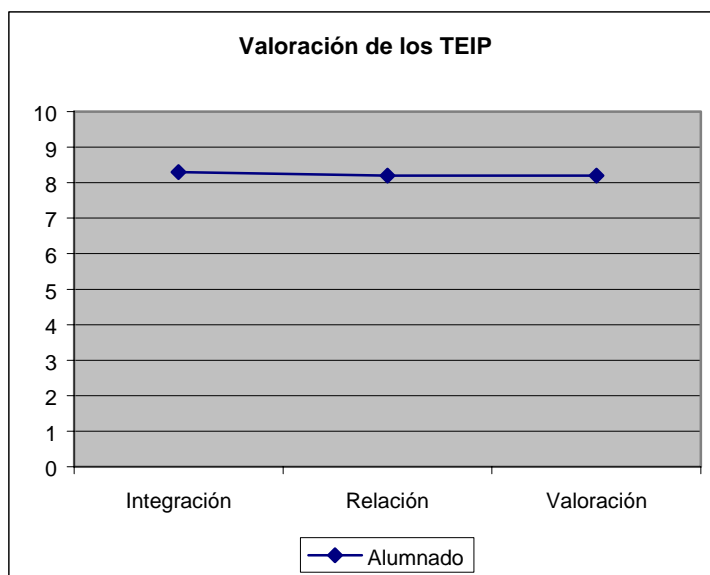


Figura 124. Valoración de los TEIP por parte del alumnado

En todos los aspectos evaluados exclusivamente por los alumnos, como se aprecia en la figura anterior, obtienen una valoración muy positiva los TEIP, lo cual es un indicio inequívoco de la calidad humana, formativa y profesional de este colectivo.

**VALORACIÓN DE LOS TU SEGÚN LOS CUESTIONARIOS DE EVALUACIÓN  
DE LOS TEIP Y EL ALUMNADO**

Las respuestas obtenidas del alumnado, en función del departamento de adscripción del tutor de universidad evaluado es la siguiente<sup>314</sup>:

		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<b>Válidos</b>	<b>DOE</b>	38	41,3
	<b>MIDE</b>	10	10,9
	<b>THE</b>	40	43,5
	<b>Total</b>	88	95,7
<b>Perdidos</b>	<b>Sistema</b>	4	4,3
<b>Total</b>		92	100,0

**Figura 125. Distribución de los TU evaluados por el alumnado, en función del departamento**

La distribución por departamentos de los tutores de universidad, a partir de las evaluaciones de los TEIP es la siguiente:

		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<b>Válidos</b>	<b>DOE</b>	12	29,3
	<b>MIDE</b>	2	4,9
	<b>THE</b>	10	24,4
	<b>Total</b>	24	58,5
<b>Perdidos</b>	<b>Sistema</b>	17	41,5
<b>Total</b>		41	100,0

**Figura 126. Distribución de los TU evaluados por los TEIP, en función del departamento**

Analizaremos la actuación docente de los tutores de universidad (TU) desde diferentes aspectos evaluados:

<sup>314</sup> Debe tenerse en cuenta que un mismo TU puede estar evaluado por más de un alumno.

**a) Forma de tomar contacto con el TEIP**

Un 59,8% del alumnado considera que el TU ha tomado contacto con el tutor de empresa o institución de prácticas (TEIP) personalmente, un 60,9% opina que lo ha hecho telefónicamente y un 38,0% por correo electrónico.

Un 51.2% de los TEIP ha contestado que el TU ha tomado contacto con el TEIP personalmente, un 48,8% comenta que lo ha hecho telefónicamente y un 29,3% por correo electrónico. *Es evidente el predominio del contacto personal, a pesar de no ser suficiente debido a que el contacto personal es imprescindible, al menos en la presentación del alumno en el centro de prácticas. También se observan diferencias significativas en las opiniones de los TU sobre la forma de tomar contacto con los TEIP (96,3% telefónicamente y 51,9% por correo electrónico).*

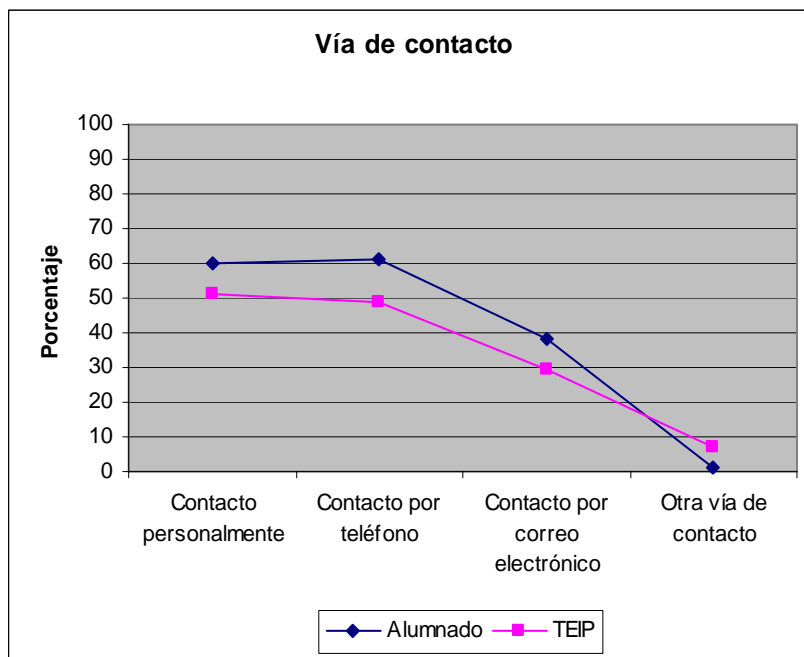


Figura 127. Vías de contacto mantenido entre los TU y los TEIP durante las prácticas

**b) Forma de tomar contacto con el director o responsable de la Institución**

Un 40,2% del alumnado afirma que el TU ha tomado contacto personalmente con el director o responsable similar de la empresa o institución de prácticas, el 50,0% del alumnado afirma que el contacto ha sido telefónicamente y el 15,2% por correo electrónico.

El 34,1% de los TEIP afirma que el TU ha tomado contacto personalmente con el director, el 26,8% afirma que el contacto ha sido telefónicamente y el 19,5% por correo electrónico.

*Conviene tener en cuenta que los colectivos que responden a este bloque de preguntas, posiblemente, no tengan información suficiente sobre si se produjo contacto entre el TU y el director, y qué tipo de contacto en caso afirmativo. También puede suceder en muchas ocasiones que la figura del TEIP y el director del centro coincidan.*

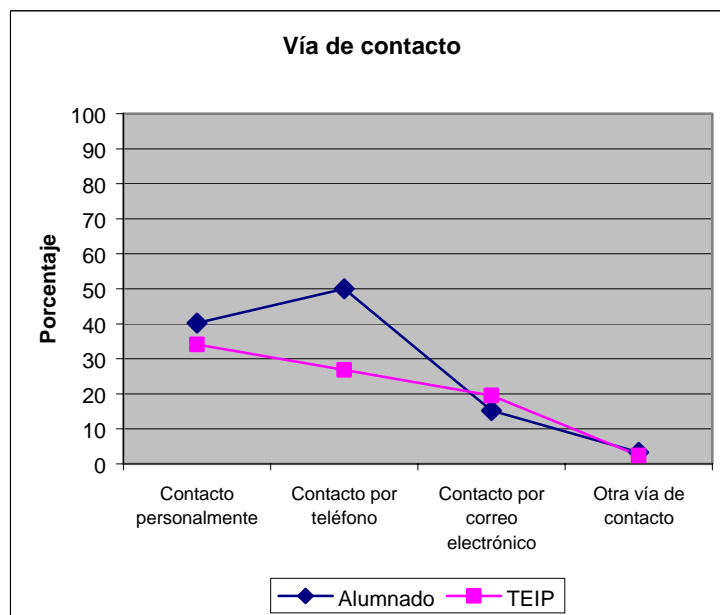


Figura 128. Vías de contacto con el director o responsable de la Institución

### c) Forma de presentar al alumno/a de prácticas en la EIP

En cuanto a la manera de presentar al alumno en la institución de prácticas por parte del TU, el 55,4% del alumnado y el 46,3% de los TEIP afirman que se ha hecho personalmente, el 30,4% del alumnado y el 26,8% de los TEIP afirman que se ha hecho telefónicamente, mientras que el 5,4% del alumnado y el 12,2% de los TEIP afirman que se ha hecho por correo electrónico.

Es conveniente precisar sobre los porcentajes anteriores de los TEIP, que en tres casos firman que la presentación se ha hecho personal y telefónicamente al mismo tiempo, y en dos casos afirman que se ha simultaneado telefónicamente y por correo electrónico.

A pesar de que los mayores porcentajes corresponden a la presentación personal del alumno a la institución de prácticas (EIP), es necesario insistir en la necesidad de realizar la presentación personalmente dadas las ventajas que reporta, permitiendo la concreción de múltiples cuestiones fundamentales para unas buenas prácticas (calendario, horario, plan individual de prácticas...), y evitando los posibles problemas que se originan a partir de la falta de comunicación y conocimiento mutuo.

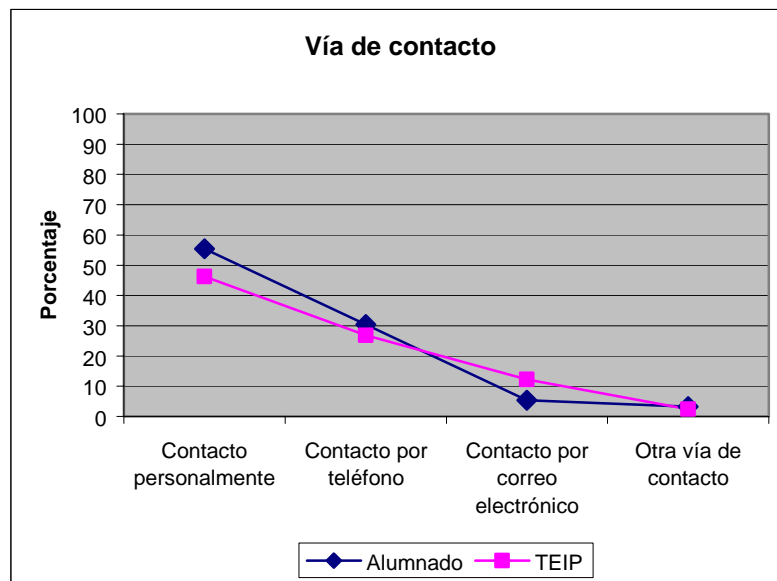


Figura 129. Vías de contacto en la presentación del alumno/a a la Institución

**d) Visita a la Institución durante las prácticas por parte del TU**

Un 31,5% del alumnado y un 39,0% de los TEIP afirman que el TU ha visitado personalmente la institución durante las prácticas.

*Estos porcentajes son considerablemente bajos dado que al menos alguna visita al centro durante las prácticas permitiría, al margen de los aspectos comentados anteriormente, tener más criterios para incrementar la calidad del prácticum tanto desde el punto de vista del alumnado, como desde el punto de vista de los centros de prácticas. Por otro lado, la imagen institucional de la universidad también se vería favorecida*

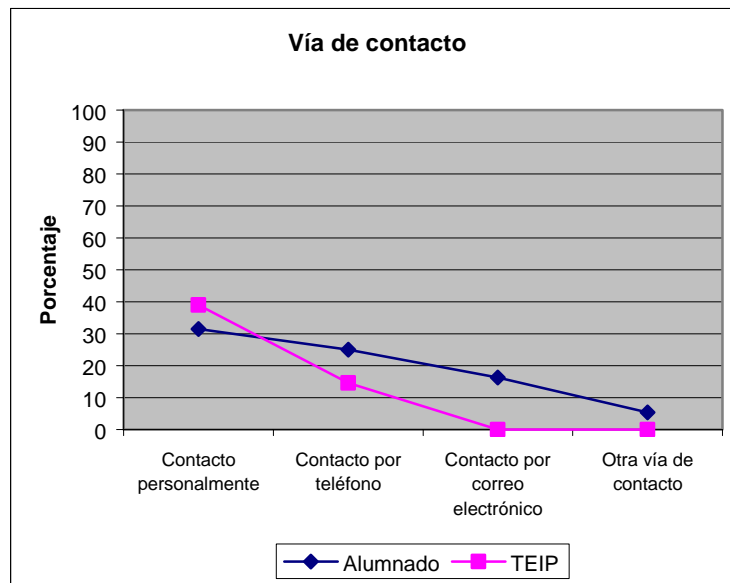


Figura 130. Visitas a la Institución durante las prácticas, por parte del TU

#### d) Funciones y competencias

Los TU han sido evaluados respecto a las funciones y competencias siguientes:

- 1.- Atención a la incorporación del alumnado en la Institución
- 2.- Coparticipación con el alumnado y el tutor en la concreción del plan individual de prácticas
- 3.- Realización del seguimiento del alumnado durante las prácticas
- 4.- Oferta de asesoría y colaboración con el tutor durante el curso
- 5.- Facilidad de contacto
- 6.- Guía en la elaboración del informe de las prácticas realizadas (memoria o portafolios)
- 7.- Coparticipación en el sistema de evaluación del alumno/a

Obtenidas las medias estadísticas, en una escala de 1 a 10, diferenciadas en función del colectivo evaluador (alumnado y TEIP), se representan en la figura siguiente:

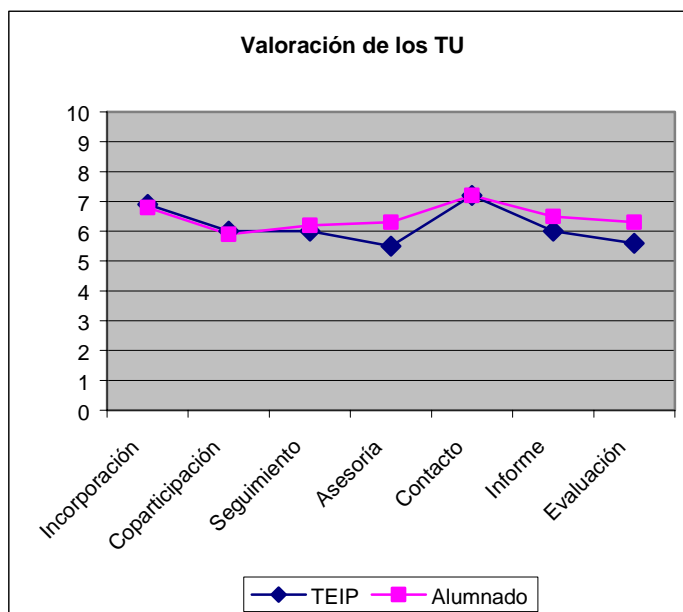


Figura 131. Valoración de las funciones y competencias de los TU

La grafica anterior nos permite observar que todos los aspectos evaluados se sitúan por encima del punto medio de la escala. Sin embargo, debemos matizar que la mayoría de los aspectos valorados están más próximos al 5 que al 10. De forma más detallada se observa que tanto el alumnado como los TEIP valoran de forma más positiva la facilidad de tomar contacto con el TU y la atención en el proceso de incorporación del alumnado al centro de prácticas.

El aspecto peor valorado por el alumnado es la coparticipación del TU en la concreción del plan individual de prácticas, y por parte de los TEIP los peor valorados son la oferta de asesoramiento y colaboración por parte de los TU y la coparticipación en el sistema de evaluación del alumno.

*Ante estos resultados y en aras de mejorar la calidad global del prácticum, se hace totalmente necesario mantener y mejorar las actividades de formación de los TU que se vienen periódicamente realizando, elaborando un plan de formación que supere las carencias y necesidades detectadas.*



## VALORACIÓN DE LA COORDINACIÓN SEGÚN LOS CUESTIONARIOS DE EVALUACIÓN DE LOS TU, TEIP, Y DEL ALUMNADO

A continuación exponemos diversos aspectos relacionados con la coordinación del prácticum, que han estado valorados por más de un colectivo al mismo tiempo (TU, TEIP y/o alumnado):

1. Valoración general (respuestas de TU y TEIP)
2. Adecuación a los intereses y al perfil académico del alumnado en la oferta y otorgamiento de plazas (respuestas de TEIP y alumnado)
3. Adecuación en la asignación del TU a las empresas de acuerdo con el perfil profesional y la experiencia anterior (todos los colectivos)
4. Contacto con los centros y fomento de las relaciones entre la facultad y las empresas e instituciones de prácticas (respuestas de TU y TEIP)
5. Facilidad de contacto con la coordinación del prácticum (todos los colectivos)
6. Disposición para resolver las incidencias en el desarrollo del prácticum (todos los colectivos)
7. Gestión de los convenios de prácticas y las tareas administrativas relacionadas con la preparación, el funcionamiento y la evaluación anual del prácticum (respuestas de TU y TEIP)

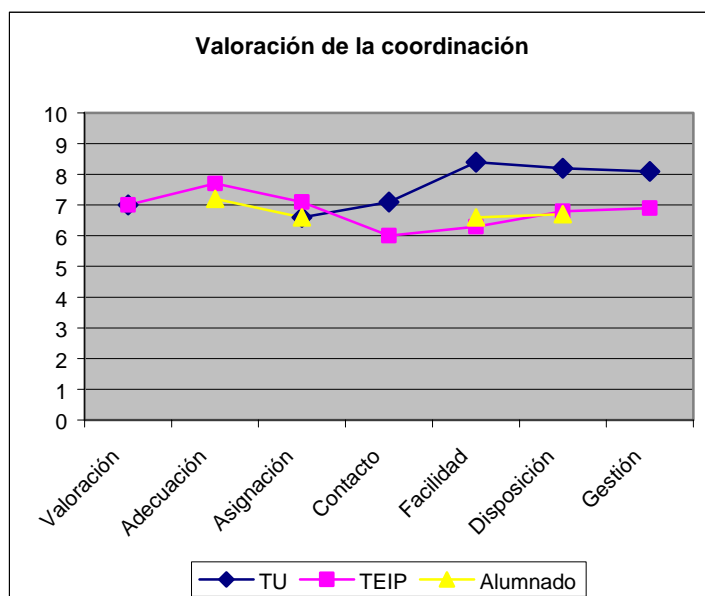


Figura 132. Valoración de la coordinación por parte del resto de colectivos implicados

Dentro de un margen de valoraciones positivas por parte de los TU, los aspectos de la coordinación peor valorados son la “Adecuación en la asignación del TU a las empresas de acuerdo con el perfil profesional y la experiencia anterior” y el “Contacto con los centros y fomento de las relaciones entre la facultad y las empresas e instituciones de prácticas”. *Por lo que se refiere al primer caso, debe proseguir el esfuerzo iniciado tendente a que los departamentos asignen los créditos de prácticum al profesorado con mayor experiencia específica relacionada con el prácticum, a pesar de que no siempre es posible asignar todos los centros en función de la idoneidad de los TU y su perfil profesional, debido a la variable número de créditos de carga docente destinada al prácticum por cada profesor.*

Por parte de los TEIP, los aspectos de la coordinación con valoraciones más bajas son el “Contacto con los centros y fomento de las relaciones entre la facultad y las empresas e instituciones de prácticas” y la “Facilidad de contacto con la coordinación del prácticum”. *Respecto al primer aspecto se está trabajando para que la coordinación establezca más contacto con los centros de prácticum, sobre todo en las primeras fases del mismo. En cuanto a la facilidad de contacto, se espera la llegada de un soporte administrativo fijo que permita mejorar significativamente este aspecto.*

Por parte del alumnado, no sobresale ningún aspecto en especial a excepción de una valoración ligeramente más positiva, coincidente con la opinión de los TEIP, en la “Adecuación a los intereses y al perfil académico del alumnado en la oferta y otorgamiento de plazas”. *Este aspecto contrasta, como veremos más adelante, con la valoración relativamente baja del alumnado sobre la orientación que recibe para escoger una plaza, es decir que a pesar de no recibir una orientación satisfactoria finalmente el alumnado considera que la plaza que se le asigna es adecuada.*

A continuación comentaremos algunos aspectos de la coordinación que sólo han sido valorados por un colectivo implicado:

Referente a la “Jornada de formación anual con los TU y otras actividades de carácter formativo e informativo realizadas”, se ha obtenido una valoración media de 7,7 puntos (sobre 10, con  $n = 9$  y desviación típica de 1,22 puntos).

## *Estudio empírico*

En cuanto a la “Jornada de formación anual con los TEIP y otras actividades de carácter formativo e informativo realizadas”, la valoración media obtenida ha sido de 7,2 puntos (n = 19 y desviación típica de 1,98 puntos).

Por lo que respecta a la “Jornada de alumnos y otras actividades de carácter formativo e informativo”, se ha obtenido una valoración media de 6,5 puntos (n = 81 y desviación típica de 1,94 puntos). De las tres jornadas que organiza la coordinación (TU, TEIP y alumnado), ésta es la peor valorada. *De hecho, hasta ahora, se ha centrado fundamentalmente en la evaluación cualitativa del prácticum, hecho que debe obligar a realizar un replanteamiento sobre la orientación de dicha jornada para futuras ediciones.*

Los tutores de universidad (TU) también han valorado la “Capacidad de promover la innovación en el prácticum y la participación en Jornadas y Congresos” por parte de la coordinación, con un resultado medio de 6,6 puntos (n = 8 y desviación típica de 1,85 puntos).

Los TU también han valorado la “Adecuación de las horas de atención establecidas a las necesidades de los TU”, con una puntuación media de 7,4 puntos (n = 9 y desviación típica de 1,67 puntos).

Finalmente, el alumnado valora la “Orientación al alumnado en la elección de plazas de acuerdo con su itinerario curricular y otras actividades” con 5,8 puntos (n = 89 y desviación típica de 2,17 puntos). *Este aspecto es mejorable, a pesar de que como muestra la elevada desviación típica, no existe demasiado acuerdo en la valoración, es decir no ofrece una orientación equivalente para todo el alumnado.*

## 6.4. Grupo de discusión

Para analizar e interpretar el grupo de discusión trataremos de seguir un orden estrechamente vinculado a los temas abordados según el guión de la sesión (anexo 26). Cabe recordar que los diferentes temas tratados están íntimamente relacionados con los objetivos generales de la tesis y, más concretamente, con algunos de sus objetivos específicos (Figura 44).

### Sobre la importancia del Prácticum

Todas las participantes coinciden en estar de acuerdo en el reconocimiento de la importancia del Prácticum<sup>315</sup> de la licenciatura de Pedagogía, dado que permite una *“aplicación práctica de los contenidos teóricos, facilitando la construcción de la identidad profesional”* (2EX)<sup>316</sup>, no obstante se aprecian carencias desde la perspectiva curricular, así como la necesidad de mejorar las relaciones con el mundo laboral, *“no se tendría que diferenciar tanto la parte práctica de la teórica”, “todas las asignaturas tendrían que estar más vinculadas al mundo laboral”* (8DI). Es necesario tender puentes entre la teoría y la práctica, entre la universidad y el mundo laboral, *“el P. debe ser la unión entre el plan de estudios y el mundo laboral, un espacio de reflexión”* (7EX). Se aprecia una cierta coincidencia entre los problemas del P. y los de la licenciatura: *“falta de coordinación entre los colectivos implicados”, “la licenciatura está muy centrada en el ámbito formal, se debe abrir a otros ámbitos presentes en el P.”, “deben superarse las carencias metodológicas, permitiendo el desarrollo de competencias profesionales”* (5TU). Es necesario un enfoque diferente de las asignaturas y un cambio metodológico, *“más parte práctica y mayor vinculación con la realidad”, “el P. me ayudó a construir mi identidad profesional y saber donde ir a buscar trabajo”* (26E1). Se pone de manifiesto el desconocimiento que sobre el alumnado tienen ciertos colectivos, al margen del P., falta información, es *“necesario reflexionar conjuntamente todos los colectivos implicados, durante y después del P.”* (4T2). En cualquier caso el P. se considera fundamental, *“es*

---

<sup>315</sup> Utilizaremos P. para referirnos al Prácticum.

<sup>316</sup> Las citas textuales las escribiremos en cursiva, añadiendo entre paréntesis la abreviatura correspondiente al orden de intervención y las siglas identificativas de la persona participante: CO (miembro del equipo de coordinación), CT (miembro del equipo de coordinación y tutora universitaria), TU (tutora universitaria), T1 (tutora de una empresa de prácticas), T2 (tutora de una empresa de prácticas), DI (directora de una empresa de prácticas), EM (empresaria de un centro de prácticas), E1 (graduada, ocupada laboralmente), E2 (graduada, en paro), EX (experta en inserción laboral de graduados universitarios) (Ver anexo 27).

*vital y supone una inmersión en el mundo laboral*” (3EM), y es imprescindible mejorarlo con la ayuda institucional *“las instituciones no hacen lo suficiente”* (3EM).

A partir de las diferentes intervenciones, deducimos que subyacen dos modelos universitarios, que coincidirían con lo que en capítulos anteriores hemos denominado modelo académico y modelo profesional, apreciándose algunos cambios en el modelo actual universitario *“debido, especialmente al P.”*, *“siendo muy importante el PI (de iniciación), dado que orienta el itinerario curricular del alumnado y facilita la conexión universidad-empresa”* (18CT).

### **Sobre los cambios motivados por la integración en el EEES**

Las diferentes opiniones admiten que la integración en el Espacio Europeo de Educación Superior es ventajosa y puede ser aprovechada para optimizar el P. en particular y la licenciatura en general, *“el EEES puede ser una buena oportunidad para mejorar el P. Supone un mayor protagonismo del estudiante en detrimento del profesorado. El estudiante debe construir su propio itinerario.”* (10TU), *“la convergencia europea es una buena ocasión para superar barreras institucionales”* (18CT). Puede posibilitar generar un P. de carácter internacional, *“conveniencia de ampliar el P. al ámbito europeo”* (13EM), a pesar de los obstáculos que habrá que superar:

- *“dificultades en posibles intercambios de prácticas recibiendo estudiantes extranjeros”* (21T2),
- *“no estamos en las mismas condiciones que el resto de países, por lo que respecta a recursos y apoyo a los procesos de tutorización”* (14DI),
- *“hemos de equipararnos”* (15EM),
- *“problemas de índole económica”* (22DI).

Se aprecian otras ventajas en la integración, *“aumento de créditos del P., mayor continuidad en las prácticas”*, *“conveniencia de vivir diferentes experiencias prácticas, en distintos lugares”* (27CO).

Desde la perspectiva del alumnado se detectan algunas necesidades y carencias a superar: *“necesidad de mejorar el dominio de idiomas (especialmente inglés)”* (13EM), *“poca*

*iniciativa de los estudiantes” (10TU), “poca iniciativa, en general, de los estudiantes en todas las carreras” (11EM), “eso es un indicador de que algo falla” (12TU), “el alumnado debe construir su propio itinerario curricular, superando la falta de iniciativa tanto en el ámbito académico como en el profesional” (46DI), “el estudiante debe definir su objetivo, su proyección” (47EX).*

### **Sobre la mejora de la empleabilidad del alumnado y la inserción laboral de los egresados**

Ante la cuestión si el futuro grado de Pedagogía se debe configurar en función de la empleabilidad y la inserción profesional, las opiniones son diversas, desde las posiciones inicialmente más profesionalizantes, *“toda carrera ha de tener una vertiente profesional, si no es una estafa a la sociedad” (29CO), “los títulos de grado deben estar encarados a una profesionalización” (31CO), “las personas que vienen a la universidad, vienen a formarse para ejercer una profesión”, “se deben superar prejuicios al hablar de un modelo profesional” (37EX), “se debe mejorar el reconocimiento social”, “el modelo curricular tiene que estar más orientado al mundo laboral” (41T1);* hasta posturas más transversales, conciliadoras, complementarias entre la formación académica y la formación profesional, finalmente aceptadas de forma general, *“la realidad es muy cambiante y se debe asegurar una base sólida de formación además de cierta adaptación a los cambios” (30DI), “es difícil separar estudiar para trabajar o para formarte como persona”, “el P. no debe ser sólo una inmersión en la empresa, sino que ha de servir para formar al estudiante en habilidades sociales” (32EM).* De éstas últimas se ocupa el PI, pero se les debe prestar atención especial.

En torno a la adopción de medidas concretas para mejorar el P. desde la empleabilidad y la inserción laboral, se propone *“integrar a los profesionales en el mundo universitario” (39T2), “existen experiencias en algunas universidades” (40EM), “iniciativas por parte del Colegio de Pedagogos de Catalunya” (42CO), “necesaria política de marketing de la Pedagogía y de los/as pedagogos/as, mediante políticas activas institucionales, ante el desconocimiento social”, “se debe mejorar el reconocimiento social”, “el P. debe complementar competencias transversales” (41T1), “definir la identidad del pedagogo/a”*

(44T1). Se alude a una cierta sensación de crisis de identidad de los pedagogos/as, aunque *“no es exclusiva de los pedagogos/as”* (43EM).

Ante la manifiesta *“falta de cultura de empresa”* (48E1), se apuntan algunas posibles propuestas a realizar que propicien la inserción profesional de nuestros egresados, *“orientar desde el P. para la inserción”* (47EX), *“recoger interesantes experiencias de otras universidades como la Feria de Empresas (Workshop)”* (49EM), *“la universidad debiera propiciar planes mediante los cuales el alumnado pudiera crear su propia empresa, dándoles soporte”* (55DI). Surge el tema de las contraprestaciones, en el sentido de *“qué podemos dar a las empresas”* (51EX) desde nuestra Facultad. También se comenta que *“hay otros ámbitos además de la empresa”* (50CO), susceptibles de generar prácticas y ocupación para nuestros licenciados.

### **Sobre la mejora de la ocupabilidad en el ámbito de la Pedagogía**

Al tratar el tema de cómo incidir en las condiciones del mercado laboral, mejorando la ocupabilidad en el ámbito de las diferentes salidas profesionales de la Pedagogía, se reconoce el papel que juega el P. en tanto *“las prácticas generan espacios de observación para las empresas”* (58EX), y *“las prácticas para la empresa son una inversión y el P. una posibilidad para demostrar la polivalencia del alumnado”* (59T1). Sin embargo sobre el P. no debe recaer la responsabilidad de mejorar la ocupabilidad, ésta requiere líneas de actuación específicas relacionadas con políticas institucionales, *“conociendo las demandas laborales podremos saber qué profesional debemos preparar”* (64TU), *“mediante bolsas de trabajo activas”* (61T1), *“necesaria presencia de profesionales de diferentes ámbitos en la universidad como TU”* (64TU), *“la presencia de profesionales en la universidad requiere recursos económicos por parte de la misma (...) es necesario generar equipos conjuntos (TU-TEIP)”* (65EM), para ello *“se necesita implicación y disponibilidad temporal”* (66ME), si bien *“el modelo de profesional que prioriza la universidad no es la figura del experto”* (67TU).

El grupo admite carencias, indefiniciones sobre un espacio profesional propio de la Pedagogía, *“se debe acotar el mercado de trabajo propio, definiéndolo, delimitando los ámbitos de intervención”* (62EX), pero también se aprecian los riesgos que supone acotar,

en tanto puede restringir las salidas profesionales. Todos los esfuerzos deben orientarse para conseguir el *“reconocimiento de la necesidad del pedagogo y la adaptación de éste a las necesidades cambiantes”* (64TU), *“debemos ser competitivos en un mercado de trabajo abierto”* (62EX) y *“crear nuevos puestos de trabajo a partir de generar necesidades, ampliando los espacios laborales”* (72E2).

### **Sobre otros aspectos a optimizar del Prácticum**

Respecto al profesorado universitario (TU), se cree conveniente una mayor relación con las empresas e instituciones de prácticas (EIP), *“generar la posibilidad de que el personal académico se implique temporalmente en la empresa (modelo de estancia)”* (69EX). Debieran remunerarse el transporte y las dietas, especialmente en aquellos casos que la tutorización implica importantes desplazamientos, máxime dada la *“situación precaria del profesorado asociado, ya que el P. requiere una elevada inversión en tiempo y energía por parte del profesorado”* (74TU), ello requeriría una *“revisión de la distribución de la financiación privada por parte del alumnado (tasas) de cara a primar los créditos del P.”* (75EM). Hay un sentimiento compartido del necesario reconocimiento del trabajo del profesorado, *“ser profesor del P. no está valorado, no se vende”* (76TU), que no es exclusivo del P., *“situación similar en el resto de la docencia e investigación”* (77CO), se debiera *“intentar que desde la universidad se valoren los proyectos de investigación vinculados a las empresas”* (70CT). En torno al profesorado asociado, dada su inestabilidad y precariedad laboral *“se debe redefinir la figura del asociado, mediante un perfil que se ajuste a ciertas necesidades (experiencia profesional...)”* (78CT).

Respecto al alumnado se ve recomendable *“una dedicación intensiva, más concentrada en el PII, ello permitiría mayor involucración en la empresa”* (80EM). Sobre la posibilidad de realizar convenios de colaboración, se comentan los aspectos positivos y los riesgos que entrañan (abuso por parte de los centros, consolidación de precariedad laboral...).

Desde la perspectiva de los centros colaboradores se considera que *“el P. constituye un nexo de unión con las instituciones”* (57CO), además de que *“la colaboración entre empresa y universidad debe ser un elemento de calidad para la propia empresa”* (71EX).



Todo el grupo de discusión se muestra de acuerdo en la necesidad de una mayor involucración de todos los colectivos implicados en el P. que permita una continua optimización del mismo.

En la siguiente figura podemos observar el esquema de las categorías, de carácter inductivo, que se desprenden del análisis e interpretación del grupo de discusión, a partir de las categorías deductivas recogidas en la Figura 59. A grandes rasgos, sintetizan los temas sobre los que los participantes en el grupo de discusión mostraron mayor preocupación e interés.

<b>CATEGORÍAS</b>
<b>Importancia del Prácticum</b>
Aplicación práctica de los contenidos teóricos
Construcción de la identidad profesional
Unión entre la universidad y el mundo laboral
Espacio de reflexión
Contacto con la realidad
Inmersión en el mundo laboral
Fundamento para el diseño curricular del alumnado
Necesidad de mejora del prácticum
<b>Cambios motivados por la integración en el EEES</b>
Oportunidad para mejorar el Prácticum
Protagonismo del estudiante
Ocasión para superar barreras institucionales
Conveniencia de un Prácticum de ámbito europeo
Obstáculos para la internacionalización
Créditos y continuidad en las prácticas
<b>Estrategias para mejorar la empleabilidad del alumnado</b>
Mejora del reconocimiento social
Base sólida de formación y capacidad de adaptación a los cambios
Unión de formación y profesión
Habilidades sociales
Integración de profesionales en el mundo universitario
<b>Estrategias para propiciar la inserción laboral de los egresados</b>
Transferencia de experiencias de otras universidades (Workshop...)
Definición de la identidad del pedagogo (perfil profesional y competencias)
Apoyo a planes de autoocupación
<b>Estrategias para facilitar la ocupabilidad de los profesionales de la Pedagogía</b>
Conocimiento de las demandas laborales
Políticas activas institucionales (universidad, colegios profesionales...)
Bolsas de trabajo activas
Generación de la necesidad
Ampliación de los espacios laborales
<b>Otras estrategias para optimizar el Prácticum</b>
Implicación del profesorado universitario con las EIP
Recursos materiales y humanos
Reconocimiento del trabajo docente
Proyectos de investigación universidad-empresa
Superación de la inestabilidad y precariedad laboral del profesorado asociado
Dedicación más intensa y concentrada del alumnado en el Prácticum II
Involucración de todos los colectivos implicados

**Figura 133. Categorías inducidas tras el análisis e interpretación del grupo de discusión**







## ***CONCLUSIONES***



Este capítulo de conclusiones se divide en cuatro apartados organizados en función del foco de atención. Así, en primer lugar, y atendiendo al primer objetivo de la tesis, se relacionan unas orientaciones para la mejora del prácticum, posteriormente se comenta la evaluación que se ha realizado en esta investigación, lo cual lleva a detallar, en el siguiente subapartado, las principales limitaciones metodológicas que se reconocen en el desarrollo mismo de la investigación. Finalmente se proponen algunas propuestas para futuras investigaciones relacionadas con el tema de esta tesis.

## **Orientaciones para la elaboración de un modelo alternativo de Prácticum**

Estas conclusiones deben interpretarse como orientaciones que pueden condicionar un nuevo modelo alternativo de Prácticum de la actual licenciatura, o del futuro grado, de Pedagogía, adaptado al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior y comprometido con la mejora de la empleabilidad y la inserción profesional de los estudiantes actuales, que requerirá un nuevo Plan de Estudios, así como un seguimiento de las promociones de egresados, que nos permita observar aspectos relacionados con su empleabilidad y su inserción en el mercado laboral, en aras a optimizar sistemáticamente el Prácticum y poder instar a las instituciones a modificar el diseño curricular y tratar de mejorar las condiciones del mercado laboral, desde la perspectiva de los ámbitos relacionados con las salidas profesionales propias de los/as pedagogos/as.

Todas las orientaciones surgen del análisis y de las interpretaciones expuestas en los capítulos previos, de manera que más que deseos, estas orientaciones son propuestas necesarias a la vez que coherentes con los resultados de la investigación realizada.

Las conclusiones se adoptan en función de los contextos más próximos a la titulación de Pedagogía en la Universidad de Barcelona, siendo conscientes de que ciertas propuestas afectan y corresponsabilizan al resto de las facultades de Pedagogía de las universidades catalanas y españolas.

1. Repensar los fundamentos de la Pedagogía en clave de una futura titulación de grado<sup>1</sup>, teniendo en cuenta los principios fundamentales recogidos en la “*Magna Charta Universitatum*” (ver apartado 2.2.3.1.) y el diseño del estudio de la ANECA (ver apartado 2.5.1.1.).
2. Realizar los cambios pertinentes para adaptar la titulación de Pedagogía al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior:
  - a. Optar por un modelo universitario alternativo, comprometido con el desarrollo humano sostenible, que complemente ciertos aspectos del modelo académico-formativo y del profesional, de carácter integrador y globalizador, próximo y sensible a cuanto suceda en la sociedad, sin que deba estar supeditado exclusivamente a los designios del sistema económico y productivo.
  - b. Conceder al Prácticum un carácter transversal, vertebrador.
  - c. Introducir contenidos orientados al desarrollo de habilidades sociales requeridos para la inserción profesional, deben ser objetivos generales de la titulación y específicos del Prácticum.
3. Diseñar actuaciones que permitan que la Pedagogía y los pedagogos tengan el prestigio social que merecen.
4. Celebrar, el próximo curso, un Congreso Nacional sobre “El futuro de la Pedagogía ante la convergencia europea”, en el que el Prácticum esté presente como un espacio dentro de los temas a debatir y las ponencias y comunicaciones a presentar.
5. Incrementar la disponibilidad presupuestaria de la Facultad de Pedagogía, como consecuencia de un incremento del gasto público en educación superior, que permita al Prácticum disponer de recursos específicos suficientes.
6. Crear un “*Consell Assessor*” de la Facultad de Pedagogía de carácter consultivo mixto que:
  - a. Incentive las relaciones entre la actividad académica y el mundo laboral y profesional.
  - b. Mejore la imagen y la proyección externas de la Facultad.
  - c. Asegure una mayor implicación con el entorno.

---

<sup>1</sup> En el momento en el que se deposita la tesis en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona (18 de marzo de 2005), no está claro cómo quedará configurado el “catálogo de titulaciones” de educación superior en España.



7. Propiciar estrategias institucionales proactivas hacia el mercado laboral, intentando contribuir a fomentar la creación de empleo (ocupabilidad) en los espacios susceptibles de ser ocupados profesionalmente por los pedagogos.
8. Propiciar políticas activas institucionales, en colaboración con los distintos agentes sociolaborales, para tratar de que la rápida inserción laboral y la baja tasa de desempleo de nuestros egresados se vea acompañada de la superación de la precariedad y de la inestabilidad laboral, actuales.
9. Generar estrategias que provoquen la necesidad de la presencia de los profesionales de la Pedagogía en el mercado laboral.
10. Asumir la responsabilidad institucional de propiciar la mejora de la empleabilidad del alumnado, así como procurar una adecuada inserción profesional de nuestros egresados.
11. Mejorar la calidad de la futura titulación, especialmente del Prácticum, redundará en mejorar la empleabilidad de nuestros egresados y, por tanto, en su inserción profesional.
12. Considerar el Prácticum como un factor potencial de inserción profesional de calidad del alumnado tras finalizar la carrera.
  - a. Convertir el Prácticum en una pieza básica para la mejora de la empleabilidad y la inserción profesional de los egresados, constituyendo el puente entre la Universidad y el mundo del trabajo.
  - b. Reconocer la importancia del Prácticum, en tanto influye en el desarrollo personal, formativo y profesional del alumnado.
  - c. Superar la baja consideración (estatus) actual del Prácticum, a nivel institucional, lo que ha condicionado unos recursos insuficientes y una elevada carga docente (ratio crédito/alumnos) para el profesorado implicado.
13. Analizar y transferir experiencias de otras universidades nacionales y extranjeras, en relación a la adopción de estrategias que propicien la inserción laboral de nuestros egresados.
14. Instar a la creación de un “Observatorio Ocupacional” en la Facultad de Pedagogía, dependiente de un vicedecanato y vinculado a la “Oficina del Prácticum”, encargado de realizar estudios de inserción laboral de nuestros egresados (en colaboración con la AQU), analizar sectores laborales próximos emergentes, y

- generar estrategias que permitan la formación para el empleo, la orientación profesional, el seguimiento de la inserción en el mercado laboral de los titulados, gestionar un Foro de Empleo - como un lugar de encuentro entre instituciones, empresas y alumnos - y optimizar el Prácticum y la titulación.
- a. Analizar las necesidades presentes y las tendencias futuras del mercado laboral relacionadas con las salidas profesionales de la titulación.
  - b. Realizar sistemáticamente estudios de seguimiento de los egresados, que permitan conocer los ámbitos de actuación profesional de la Pedagogía, así como los requerimientos procedentes del espacio laboral, que pueden permitir introducir posibles modificaciones curriculares.
15. Optimizar los servicios centrales de la Universidad de Barcelona, en torno al proyecto “*Feina UB*”, y adaptarlos a nuestras características específicas (Bolsa de trabajo activa, Workshop, planes de autoocupación...).
- a. Estructurar un “Plan general de inserción de la UB”, coherente y coordinado entre los centros y los servicios centrales, liderado por personal PDI experto, dotado con los recursos humanos y materiales adecuados, y adaptable a las características específicas de cada centro y/o titulación. Ello propiciaría una mayor participación de los estudiantes y una progresiva mejora en la conquista de los objetivos propuestos. Tal vez se debiera plantear la posibilidad de crear un “Vicerrectorado de empleo”, como existe en otras universidades.
16. Incrementar la visión interdepartamental en la elaboración del futuro Plan de Estudios que permita concretar un Prácticum relacionado con los contenidos que configurarán el diseño curricular.
17. Incrementar el nivel académico y mejorar los procedimientos de evaluación.
18. Reflexionar sobre las salidas profesionales de la Pedagogía, a partir del estudio riguroso de los perfiles y competencias profesionales, que permitirán delimitar los ámbitos de actuación del pedagogo y así evitar los solapamientos con otras titulaciones.
19. Incorporar al Prácticum los cambios que se desprenden de la adaptación de la titulación al EEES y del nuevo diseño del Plan de Estudios.
- a. Generar un modelo alternativo de Prácticum, organizado y estructurado teniendo en cuenta algunos aspectos de los modelos universitarios

académico-formativo y profesional, que favorezcan la conexión entre la formación teórica y la realidad práctica.

20. Establecer un modelo de evaluación de la calidad del Prácticum definiendo los indicadores (recursos humanos, recursos materiales, autonomía...) y criterios (número de personas, características, guía...) pertinentes. Incluyendo la evaluación del modelo de evaluación (metaevaluación).
  - a. Establecer unos criterios mínimos exigibles comunes para el desempeño de la labor docente de los TU, tanto en el Prácticum I, como en el Prácticum II.
  - b. Conciliar los objetivos de la comunidad universitaria implicada y los de las EIP, mediante la coordinación, planificación y evaluación conjuntas, asegurando la calidad del Prácticum y la superación de posibles distorsiones.
21. Fortalecer la estructura de coordinación del Prácticum, así como los sistemas de planificación y evaluación de los procesos y de los colectivos participantes.
  - a. Consolidar un equipo de coordinación del Prácticum con capacidad y autoridad moral para poder tomar decisiones y solicitar responsabilidades.
  - b. Reducir el número de miembros del equipo de coordinación del Prácticum, de seis a tres (uno por departamento), aumentándoles el número de créditos asignados (de 6 a 18), en aras a una coordinación más fluida y de una mayor eficiencia del propio Prácticum; sobre todo pensando en una futura “Oficina del Prácticum” con dotación de personal de administración y servicios para el apoyo administrativo y la gestión.
  - c. Impulsar Convenios de Cooperación Educativa.
  - d. Responsabilizar a cada miembro del equipo de coordinación del Prácticum de un ámbito específico (formal, sociocultural o empresa), lo cual redundará en un seguimiento más personalizado de las posibles incidencias y en una mayor y mejor relación con las EIP y con todos los colectivos participantes.
  - e. Aumentar las horas y días de atención del equipo de coordinación para resolver las posibles incidencias, especialmente durante el primer semestre.
  - f. Generar recursos a través de la solicitud de ayudas en diferentes convocatorias, relacionadas con proyectos de mejora, innovación y/o investigación.

- g. Mejorar, por parte del equipo de coordinación, los procesos de información y de asignación de plazas de prácticas, al alumnado.
  - h. Elaborar, por parte del equipo de coordinación, un Plan de Formación, dirigido a los TU, que redunde en la mejora de la calidad del Prácticum, y por tanto en todos los colectivos implicados, especialmente en el alumnado.
22. Elaborar por parte del equipo de coordinación del Prácticum, un Proyecto Docente y una Guía del Prácticum I y II, que recoja con todo lujo de detalles, las directrices dirigidas a todos los colectivos implicados.
23. Superar la distancia actual existente entre el Prácticum I y el Prácticum II, mediante un diseño que incorpore los PAT (Plan de Acción Tutorial) y la orientación académica y profesional.
24. Estudiar posibles cambios que permitan una mayor racionalización de los periodos de prácticas.
25. Generar estrategias para que el Prácticum I influya significativamente en la configuración posterior del itinerario curricular del alumnado.
26. Fomentar los intercambios profesionales entre la universidad y el mundo profesional (colegios profesionales, centrales sindicales, asociaciones de empresarios...).
27. Institucionalizar, a corto plazo, una “Oficina del Prácticum” dependiente de un vicedecanato que gestione y administre todos los prácticums de las diferentes titulaciones de la Facultad de Pedagogía.
- a. Agilizar la tramitación de los convenios curriculares, evitando el lento proceso burocrático y la intermediación de los TU, mediante la firma previa del Decano (sistema de firma digital) y la tramitación directa desde la futura “Oficina del Prácticum”.
  - b. Incrementar la coordinación entre los diferentes prácticums de la Facultad con el fin de ser más eficientes y optimizar recursos.
  - c. Incorporar urgentemente una persona de administración y servicios que dé soporte a la administración y gestión de los diferentes prácticums, dada la situación insostenible de todos los equipos de coordinación.
  - d. Estudiar, a medio o largo plazo, la posibilidad de crear una “Sección Interdepartamental” dedicada al Prácticum, de carácter interdisciplinar, con

- profesorado especializado adscrito y vinculada a todos los prácticum de la Facultad de Pedagogía.
- e. Plantear, a medio plazo, la necesidad de crear alguna plaza de titular de universidad vinculada al Prácticum, como materia troncal. Y posteriormente, una cátedra.
  - f. Mejorar la gestión relacionada con la evaluación de los colectivos implicados en el Prácticum II que permita incrementar los porcentajes de las muestras.
28. Fomentar la movilidad nacional e internacional de profesores y alumnos para enriquecer la experiencia que se obtiene a partir del práctico.
  29. Diseñar un “Europrácticum de Pedagogía” en colaboración con otros prácticum de Pedagogía de prestigiosas universidades europeas, un proyecto internacional auspiciado por la tercera fase del programa europeo “Leonardo Da Vinci” (2007-2013).
  30. Contemplar la adscripción docente al Prácticum por parte de los TU, en función de la evaluación por parte del resto de los colectivos implicados.
  31. Revisar, por parte de los Departamentos – responsables de la docencia – la adecuación del profesorado (TU) desde la perspectiva de unos criterios de competencia, especialización y experiencia profesional; debiendo tener en cuenta las especiales condiciones de inestabilidad y precariedad del profesorado asociado.
  32. Limitar la carga docente de los TU, respecto al Prácticum II, en 3 ó 6 créditos.
  33. Distribuir a los TU por ámbitos/centros de prácticas, en función de su perfil docente e investigador, intereses y experiencia; favoreciendo el que se erijan en las auténticas referencias para las EIP, procurando su continuidad en relación a los centros determinados.
  34. Consolidar un equipo docente (TU) estable, motivado, capacitado, experto y especializado que asegure la credibilidad y la calidad del Prácticum.
  35. Instar a los TU a que participen activa y personalmente en la presentación del alumnado en las instituciones de prácticas (EIP).
  36. Hacer coparticipes a los TU, a los TEIP y al alumnado en la elaboración del Plan Individual de Prácticas del alumno.
  37. Promover una mayor implicación del profesorado universitario (TU) en las empresas e instituciones de prácticas (EIP).

- a. Incrementar los contactos personales y la coordinación entre los TU y los TEIP, para asegurar una evaluación continua, estrechar la relación entre las partes, aumentar el conocimiento mutuo y favorecer la calidad del Prácticum, así como una correcta evaluación del mismo.
38. Incrementar el número de sesiones conjuntas de trabajo, en clave de encuentros tutoriales, talleres, entre los TU y el alumnado correspondiente.
39. Estudiar medidas académicas y laborales compensatorias, en función de su especial situación profesional, dirigidas al profesorado asociado.
40. Determinar unos criterios comunes de evaluación del alumnado, para todos los TU y TEIP, sin menoscabo de la libertad de cátedra.
  - a. Aumentar la relevancia de los TEIP en el proceso evaluativo del alumnado y en su evaluación final.
41. Procurar que se produzca la presencia de la figura del pedagogo en las EIP, o personas con perfiles profesionales relacionados con la Pedagogía, para realizar las tareas de tutorización práctica (TEIP), en las mejores condiciones.
42. Establecer unos requisitos mínimos para la aceptación de una persona como TEIP en un centro de prácticas (EIP) y promover acciones para conseguir esos mínimos.
43. Considerar a las EIP como contextos de aprendizaje y formación, debiendo ser seleccionadas tras una evaluación rigurosa.
44. Fomentar las relaciones entre la Facultad y las EIP, a través de un mayor y mejor contacto entre el equipo de coordinación y los responsables de las EIP.
  - a. Mejorar el contacto previo con las EIP, por parte del equipo de coordinación, para poder realizar una adecuada planificación e integración posterior de todos los colectivos participantes.
  - b. Incrementar y mejorar la información inicial sobre las EIP, para poder realizar una correcta asignación de las plazas, teniendo en cuenta los intereses y expectativas del alumnado.
45. Aumentar y mejorar la comunicación con las EIP, que permita tener conocimiento preciso de las demandas sociales.
46. Consolidar un grupo de investigación:
  - a. que promueva estudios vinculados al Prácticum;
  - b. que contemple la necesidad de abordar proyectos de investigación universidad-empresa;

- c. que promueva la innovación y la mejora docente, y
- d. que colabore a optimizar el modelo y asegure el progreso de la materia.

En la siguiente figura se puede apreciar que cada una de las orientaciones afecta de manera directa a uno o más agentes. Este hecho determinará la dirección de las acciones a desarrollar al tiempo que facilita la elaboración de diversos informes de evaluación en función de las audiencias.

Conclusiones

Agentes Orientación	MEC/DURSI ANECA/AQU	Consell Gov. UB	Gerencia UB	Junta de Fac. Ped.	Consejo asesor	Consell d'Estud. Ped.	Departamentos	Equipo de coordinac. del prácticum	TU	EIP	TEIP	Alumnado
1				X								
2				X	X	X	X					
3					X							
4				X				X				
5	X	X		X								
6				X	X							
7					X					X		
8					X					X		
9					X					X		
10				X	X	X						
11				X		X	X					
12				X	X	X	X	X	X	X	X	X
13								X				
14	X			X		X		X				
15		X	X	X								
16				X		X	X					
17							X					
18				X	X	X						
19				X	X	X		X				
20	X					X		X	X	X	X	X
21				X		X	X	X	X			
22						X		X	X			
23				X		X		X				
24						X		X		X		
25								X	X			
26		X		X		X	X		X	X	X	
27		X	X	X								
28									X			X
29						X		X	X	X	X	X
30							X	X				
31							X	X				
32						X	X					
33								X				
34						X	X	X				
35								X				
36								X	X		X	X
37								X	X	X	X	
38									X			X
39				X		X		X	X			
40								X	X		X	
41								X		X	X	
42								X		X	X	
43								X		X		
44								X		X		
45					X					X		
46								X	X	X	X	X

Figura 134. Relación entre orientaciones y agentes directamente implicados.



## Metaevaluación

Para revisar la evaluación realizada se comentarán básicamente los cuatro ejes que propone el Joint Comitee on Standards for Educational Evaluation (1998): utilidad, viabilidad, propiedad y precisión.

En cuanto a la *utilidad* de la evaluación, se puede constatar que las evidencias sobre la consecución del primer objetivo (Concretar orientaciones para la elaboración de un modelo alternativo de Prácticum, ajustado a las nuevas necesidades y realidades, vinculadas al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior) quedan reflejadas en el mismo capítulo de conclusiones. No podemos estar tan seguros sobre el segundo objetivo (Mejorar la empleabilidad del alumnado de Pedagogía para propiciar su inserción laboral), ya que dependerá en buena medida de las decisiones que se adopten en la futura revisión del plan de estudios. En cambio, sobre el tercer objetivo (Generar estrategias vinculadas al Prácticum, coherentes con el modelo alternativo), ya se han tomado algunas medidas concretas relacionadas con las orientaciones propuestas (por ejemplo se está diseñando un proyecto docente del Prácticum, se ha organizado una jornada de formación conjunta para los TU y los TEIP, se ha mejorado el proceso de obtención de información y asignación de plazas al alumnado del Prácticum II para el próximo curso, etc).

Por lo que respecta a la *viabilidad* de la evaluación cabe reconocer, entre otros aspectos, que el modelo de evaluación aplicado permite adoptar múltiples variaciones para ajustarse a cada contexto específico; la participación de los colectivos implicados en la evaluación, a pesar de haber sido muy colaborativa, hay que reconocer que se ha debido más al voluntarismo y buena disposición que a las contraprestaciones que podían recibir. De hecho, el único compromiso que se ha adquirido con todos los participantes ha sido el de tenerles informados de los resultados obtenidos a través de la investigación. Se reconoce que el modelo de evaluación aplicado ha requerido unos recursos humanos y materiales extraordinarios, con los que no se puede contar con seguridad cada año.

La protección de los derechos de las personas afectadas por la evaluación, de cara a garantizar la *propiedad* de la evaluación, se ha mantenido a través de la deontología propia de la investigación educativa, de entre cuyos artículos destacamos que se ha informado a

los participantes de que estaban formando parte de la evaluación, se ha pedido el consentimiento expreso para obtener información de los participantes al tiempo que se ha garantizado la confidencialidad de los datos.

Entre los argumentos para ilustrar la *precisión* de la evaluación que se ha realizado en esta investigación destacamos:

1. Los principales criterios para juzgar la situación actual se basan en la concepción de la educación como un elemento fundamental para el desarrollo y el progreso humano, a partir de la tradición de la pedagogía activa, crítica y comprometida socialmente. De todos modos, la vivencia del autor no ha estado exenta de contradicciones fruto de las tensiones entre el modelo pedagógico ideal y deseado, que está vinculado a un modelo integrado con lo socio-político-económico-cultural, y la compleja realidad que condiciona la práctica.
2. Se ha intentado ser respetuoso, receptivo, ecuánime y justo en los momentos de tomar decisiones metodológico-evaluativas, tratando de empatizar con todos los agentes implicados aunque reconociendo que si en algún momento ha habido algún tipo de sesgo sea siempre en favor del alumnado.
3. Se ha tratado por todos los medios de emitir juicios a partir de las evidencias encontradas durante la investigación, y durante el informe se han ido ofreciendo pistas para su revisión.

## **Limitaciones metodológicas**

El diseño metodológico se ha fundamentado en técnicas de obtención de información de carácter cuantitativo, básicamente cuestionarios. El hecho de haber utilizado la estrategia del grupo de discusión, como técnica cualitativa, ha permitido tomar conciencia del enorme caudal de información y de su elevada utilidad; con lo cual se reconoce la conveniencia de incrementar la utilización de este tipo de estrategias en futuros estudios.

Dada la enorme cantidad de documentación existente sobre los temas desarrollados, y la propia ambición de llegar a toda ella, se reconoce que la perspectiva meramente descriptiva ha predominado sobre la perspectiva crítica, aunque evidentemente la fase descriptiva era inevitable porque se requería poner orden en la información que llega desde tantos ámbitos, contextos y agentes diversos.

La explotación estadística de la información tratada se ha limitado al nivel descriptivo. Las técnicas inferenciales hubieran aportado evidencias sobre posibles relaciones entre fenómenos pero creemos que esta ausencia se ha visto sustituida en parte por los análisis cualitativos realizados.

## Futuras líneas de investigación

Una vez llevado a cabo este estudio han quedado temas pendientes de ser investigados en profundidad. A continuación señalamos algunos de ellos, sin pretender proporcionar una relación exhaustiva:

- Definir y clasificar desde una perspectiva prospectiva los diferentes ámbitos vinculados a las salidas profesionales de la Pedagogía.
- Definir y evaluar los perfiles profesionales actuales y emergentes relacionados con la Pedagogía.
- Identificar las competencias transversales y específicas de los profesionales de la Pedagogía, así como los indicadores y criterios necesarios para su evaluación.
- Profundizar en la propuesta de un modelo universitario alternativo, desde la perspectiva del desarrollo humano sostenible.
- Diseñar un nuevo plan de estudios de Pedagogía, en el marco del EEES, que contemple ciertas especificidades culturales propias.

En cualquier caso, considero que la educación, como ámbito en el que se inscribe nuestra propuesta, debe constituir un factor fundamental, aunque no exclusivo, para la creación de un futuro, individual y colectivo, que supere los problemas e injusticias actuales. Debe actuar de manera próxima y coordinada con otros factores y agentes, históricos, políticos, económicos, culturales y sociales internacionales, sin menosprecio de los niveles estatales y nacionales propios, procurando la eficiencia, la equidad y la universalidad de la educación. Concibo el futuro de la educación en general, y de la superior en particular, estrechamente vinculado al desarrollo humano sostenible, que parafraseando una cita de Ralf Dahrendorf,<sup>2</sup> constituye un círculo que hay que intentar imaginativamente cuadrar, haciendo compatibles bienestar económico, cohesión social y libertades políticas. Ése es el verdadero reto al que nos enfrentamos.

---

<sup>2</sup> Citado por Fernando Savater “*Imaginación o barbarie*” (El País, el 25 de enero de 1998).

## ***BIBLIOGRAFÍA***



- AGÈNCIA PER A LA QUALITAT DEL SISTEMA UNIVERSITARI DE CATALUNYA (2002a). *Guia d'avaluació d'ensenyaments universitaris*. Barcelona: AQU.
- AGÈNCIA PER A LA QUALITAT DEL SISTEMA UNIVERSITARI DE CATALUNYA (2002b). *Marc general per al disseny, el seguiment i la revisió dels plans d'estudis i programes*. Barcelona: AQU.
- AGÈNCIA PER A LA QUALITAT DEL SISTEMA UNIVERSITARI DE CATALUNYA (2002c). *Projecte de Certificat de Qualitat Universitària (CQU)*. Barcelona: AQU. Extraído el 30 de Mayo, 2003 de <http://www.agenqua.org/cindex.htm>
- AGÈNCIA PER A LA QUALITAT DEL SISTEMA UNIVERSITARI DE CATALUNYA (2003a). *Guia d'avaluació de la transició al mercat laboral*. Barcelona: AQU.
- AGÈNCIA PER A LA QUALITAT DEL SISTEMA UNIVERSITARI DE CATALUNYA (2003b). *Marc General per a l'avaluació dels serveis, instal·lacions i els equipaments a l'abast dels estudiants*. Barcelona: AQU.
- AGÈNCIA PER A LA QUALITAT DEL SISTEMA UNIVERSITARI DE CATALUNYA (2003c). *Marc General per a la Integració Europea*. Barcelona: AQU.
- AGÈNCIA PER A LA QUALITAT DEL SISTEMA UNIVERSITARI DE CATALUNYA (2004). *Guión de redacción informe externo*. Barcelona: AQU.
- ALBAIGÉS, B. (Dir.) (2004). *Crisi del treball i emergència de noves formes de subjectivitat laboral en els joves*. Barcelona: Secretaria General de Joventut. Generalitat de Catalunya.
- ALEX, L. (1991). Descripción y registro de las cualificaciones. El concepto de cualificación. *Formación Profesional*, 2, 23-27.
- ALONSO, L. E. (1996). El grupo de discusión en su práctica: memoria social, intercontextualidad y acción comunicativa. *Revista Internacional de Sociología*, 13, 5-36.
- ALVIRA, M. C. (1983). Perspectiva cualitativa-Perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 22, 53-75.
- ALTET, M. (1996). Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser. En L. Paquey (Dir.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences?* (pp.27-40). Bruxelles : De Boeck.

- AMEZCUA, C. y JIMÉNEZ, A. (1996). *Evaluación de programas sociales*. Madrid: Díaz de Santos.
- ANEAS, M. A. (2003). *Competencias interculturales transversales en la empresa: un modelo para la detección de necesidades formativas*. Tesis no publicada. Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- ANECA (2004a). *Encuesta de inserción laboral (titulados)*. Extraído el 15 de Octubre, 2004, de [http://www.aneca.es/comunic/docs/boletines/boletin15/Inserci% F3nLaboral\\_ egresados\\_envio.pdf](http://www.aneca.es/comunic/docs/boletines/boletin15/Inserci%20F3nLaboral_egresados_envio.pdf)
- ANECA (2004b). *Encuesta de inserción laboral (estudiantes)*. Extraído el 15 de Octubre, 2004 de [http://www.aneca.es/comunic/docs/boletines/boletin15/insercionlaboral\\_estudiantes\\_envio.pdf](http://www.aneca.es/comunic/docs/boletines/boletin15/insercionlaboral_estudiantes_envio.pdf)
- ANECA (2004c). *Encuesta de inserción laboral (empleadores)*. Extraído el 15 de Octubre, 2004, de [http://www.aneca.es/docs\\_trabajo/docs/insercionlaboral\\_empresas\\_envio.pdf](http://www.aneca.es/docs_trabajo/docs/insercionlaboral_empresas_envio.pdf)
- ANECA (2004d). *Los españoles y la universidad. Primera encuesta nacional sobre la imagen pública del sistema universitario español*. Extraído el 25 de Octubre, 2004, de [http://www.aneca.es/docs\\_trabajo/docs/Imagenpublica\\_ampliada.pdf](http://www.aneca.es/docs_trabajo/docs/Imagenpublica_ampliada.pdf)
- ANECA (2004e). *Diseño de la titulaciones de grado de Pedagogía y Educación Social*. Extraído el 25 de Agosto, 2004, de [http://www.ub.es/facpd/documentació/Informe\\_final\\_ANECA.pdf](http://www.ub.es/facpd/documentació/Informe_final_ANECA.pdf)
- ANECA-MAESTROS (2003). *Documento Red ANECA Maestros*. Extraído el 14 de Abril, 2004, de [http://www.ub.es/ffpro/aneca\\_maestros.htm](http://www.ub.es/ffpro/aneca_maestros.htm)
- ANGELI, F. (1997). *Unitá capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*. Roma: ISFOL.
- ARGYRIS, C. y SCHÖN, D.A. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ARNOLD, R. (1995). *Betriebliche Weiterbildung*. Schneider Verlag Hohengeheren.
- ARRIZABALAGA, A. (1992). Claves para la inserción profesional. *Herramientas*, 20, 2, 36-41.
- BARTOLOMÉ, M. y CABRERA, F. (2000). Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 463-479.



- BAZELEY, P. y RICHARDS, L. (2000). *Nvivo Qualitative Project Book*. Londres: Sage Publications.
- BECKER, G. S. (1983). *El capital humano*. Madrid : Alianza Universidad.
- BÉDUWE, C. y CAHUAC, E. (1997). Première expérience professionnelle avant le diplôme. *Formation-Emploi*, 58, 89-109.
- BERÉT, P. (1998). La formation professionnelle continue: de l'accumulation de compétences à la validation de la performance. *Formation-Emploi*, 63, 61-80.
- BERLINER, D. (1992). The Nature of Expertise in Teaching. En F. Oser, A. Dick y J. Patry (Eds.). *Effective and responsible teaching* (pp.227-248). S. Francisco: Jossey-Bass.
- BISQUERRA, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- BISQUERRA, R. (1992). *Orientació psicopedagògica i desenvolupament de recursos humans*. Barcelona: La Llar del Llibre.
- BLANCH, J. M. (1990). *Del viejo al nuevo paro. Un análisis psicológico y social*. Barcelona: PPU.
- BLANCH, J. M. (1992). Demanda d'ocupació i ganes d'ocupar-se: poder i voler treballar. *Taleia*, 3, 32-39.
- BLAUG, M. (1981). *Educación y Empleo*. Madrid: Instituto de Estudios Económicos.
- BOLOGNA FOLLOW-UP GROUP (2004). *Employability in the context of the Bologna process*. Extraído el 19 de Enero, 2005, de <http://www.ub.edu/ub/europa/>
- BORDAS, I., CABRERA, F., FORTUNY, M. y RODRÍGUEZ-LAJO M. (Coord.) (1995a). *Les sortides professionals del llicenciat en pedagogia*. Barcelona : Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- BORDAS, I., CABRERA, F., FORTUNY, M. y RODRÍGUEZ-LAJO M. (1995b). *Pràcticum de la Llicenciatura de Pedagogia*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- BORDAS, I., CABRERA, F., MILLÁN, M. D., RAJADELL, N. y RODRÍGUEZ-LAJO M. (2001). *Guia del Pràcticum de la Llicenciatura de Pedagogia*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

- BOSTON, C. (2002). The concept of formative assessment. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 8 (9). Extraído el 27 de Noviembre, 2003, de <http://ericae.net/pare/getvn.asp?v=8&v=9>
- BOUD, D. (1995). *Enhancing learning through Self Assessment*. Londres: Kogan Page.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1983). El problema de la teoría del capital humano: una crítica marxista. *Educación y sociedad*, 1, 197-206.
- BRENNAN, J. y KOGAN, M. (1996). *Higher Education and Work*. London: Jessica Kingley Publishers.
- BUNK, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- CABRERA, F. (1987). *Técnicas de evaluación y seguimiento de programas de formación profesional*. Madrid: Fundación Largo Caballero.
- CABRERA, F. (2001). Àmbits i nivells de l'avaluació de la formació a les organitzacions. En F. Cabrera, D. Millán y M. Romans (Coord.) *Formació a les organitzacions: Un camp obert als professionals de la pedagogia*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.
- CABRERA, F. y ESPÍN, J. V. (1986). *Medición y evaluación educativa. Fundamentos teórico-prácticos*. Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias.
- CABRERA, F., DONOSO, T. y MARÍN, M. A. (1993). *Manual de Formación Pedagógica básica para formadores*. Barcelona: PPU.
- CAJIDE, J. (Coord.) (2004). *Calidad universitaria y empleo*. Madrid: Dykinson.
- CAJIDE, J. et al. (2004). Transición al empleo y competencias de empleabilidad de los graduados universitarios. En J. Cajide (Coord.). *Calidad universitaria y empleo* (pp.131-154). Madrid: Dykinson.
- CAMBRA DE COMERÇ DE BARCELONA (2002). *L'Informe 2001 de l'Observatori de la Formació. Resum executiu*. Barcelona.
- CANDY, P., HARRI-AUGSTEIN, S. y THOMAS, L. (1985). Reflection and the self-organized learner: a model of learning conversations. En D. Boud, R. Keogh y D. Walker (Eds.) *Reflection: Turning Experience into Learning*. Londres: Kogan Page.

- CAPARRÓS, A. (2003). *La movilidad laboral en España*. Sevilla: Consejo Andaluz de Relaciones Laborales.
- CARABAÑA, J. (2000). Títulos contra paro. ¿Protegen los estudios del desempleo? En F. SÁEZ (Ed.). *La formación, clave para el empleo* (pp.515-604). Madrid: Argentario-Visor.
- CÁRITAS (1999). *¿Cómo desarrollar la empleabilidad?* Madrid: Cuadernos para la inserción laboral.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CASAL, J., MASJUAN, M. y PLANAS, J. (1991). *La inserción social y profesional de los jóvenes. Los itinerarios de transición entre los 14 y los 25 años*. Barcelona: I.C.E. (U.A.B.)-C.I.D.E.Ministerio de educación y Ciencia.
- CES (2004). *Memoria sobre la situación socioeconómica y laboral de la Nación (año 2003)*. Extraído el 21 de Noviembre, 2004, de <http://www.ces.es>
- CÍRCULO DE PROGRESO (2004). El futuro del empleo: perspectivas y tendencias. *Dirigir Personas*, 29, 32-38.
- CIS (2004). *Barómetro de julio. Estudio 2570*. Extraído el 13 de Septiembre, 2004, de <http://www.cis.es/home800.aspx>
- COHEN, L. y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- COLÁS, M. P. y REBOLLO, M. A. (1993). *Evaluación de Programas. Una guía práctica*. Sevilla: Kronos.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1990). *Carta Comunitaria de los Derechos Sociales Fundamentales de los Trabajadores*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1995). *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1996). *Acción a favor del empleo en Europa: un pacto de confianza*. Bruselas: Comunicación de la Comisión, CSE (96) 1 final, Boletín UE 6-1996 y suplemento 4/96.

- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1997). La dimensión social y del mercado de trabajo de la sociedad de la información. Prioridad para las personas - Las próximas etapas. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 11, 147-176.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1999). *Comunicación de la Comisión a los Estados Miembros por la que se establecen las orientaciones relativas a los Programas de Iniciativa Comunitaria (PIC), para los que se invita a los Estados Miembros a presentar propuestas para la concesión de subvenciones en el marco de la iniciativa EQUAL*. Bruselas, 13 de octubre de 1999, COM (1999) 476 final, p.2.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2000). *Memorándum sobre el aprendizaje permanente (Documento de trabajo de los servicios de la Comisión)*. Bruselas. Extraído el 13 de Febrero, 2001, de [http://europa.eu.int/int/index\\_es.htm](http://europa.eu.int/int/index_es.htm)
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2001a). *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. Bruselas, COM (2001) 678 final.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2001b). *Plan de acción Ciencia y Sociedad*. Bruselas, COM (2001) 714 final.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2002a). *Plan de acción de la Comisión sobre las capacidades y la movilidad*. Bruselas, COM (2002) 72 final.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2002b). *Propuesta de Decisión del Consejo relativa a las directrices para las políticas del empleo de los Estados miembros para el año 2003*. Bruselas, COM (2002) 548 final.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2003a). *Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa*. Bruselas, COM (2002) 779 final.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2003b). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Bruselas, COM (2003) 58 final.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2003c). *Educación y formación 2010. Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa*. Bruselas, COM (2003) 685 final.
- COMISIÓN EUROPEA (1996). *Programa Leonardo Da Vinci. Vademécum*. Bruselas: Oficina de Publicaciones de las Comunidades Europeas.

- COMISIÓN EUROPEA (1998). *Sistema Europeo de Transferencia de Créditos*. Extraído el 20 de Marzo, 2003, de <http://www.europa.eu.int/comm/education/socrates/guide-es.doc>
- COMISIÓN EUROPEA (2000). *Proyecto CHEERS*. Extraído el 19 de Junio, 2003, de <http://www.uni-kassel.de/wzl/cheers.htm>
- COMISIÓN EUROPEA (2002). *Tuning Educational Structures in Europe, Proceeding of the Closing Conference*. Extraído el 10 de mayo, 2003, de <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm>
- COMISIÓN EUROPEA (2003). *Plan Nacional para el Empleo 2003*. Extraído el 27 de Febrero, 2004, de <http://www.mtas.es/empleo/planemp/PNAEcastellano.pdf>
- COMISIÓN EUROPEA/AGENCIA ESPAÑOLA LEONARDO DA VINCI (1995). *Leonardo Da Vinci. Programa Europeo de Formación Profesional 1995-1999. Manual de buenas prácticas*. Madrid: Agencia Española Leonardo Da Vinci.
- COMITÈ D'AVALUACIÓ INTERNA DE L'ENSENYAMENT EN PEDAGOGÍA (2000). *Informe Intern d'Avaluació de la Llicenciatura en Pedagogia*. Barcelona: Facultat de Pedagogia de la UB.
- COMITÈ D'AVALUACIÓ INTERNA DE LA INSERCIÓ LABORAL DELS GRADUATS DE LA FACULTAT DE QUÍMICA (2004). *Informe d'Avaluació Interna de la Inserció Laboral dels Graduats de la Facultat de Química*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- COMITÉ DE EVALUACIÓN EXTERNA DE LAS TITULACIONES DE PEDAGOGÍA Y PSICOPEDAGOGÍA (2000). *Informe del Comité Externo*. Barcelona: Facultat de Pedagogía de la UB.
- COMITÉ DE EVALUACIÓN EXTERNO (2004). *Informe del Comité de Evaluación Externa sobre el proceso de inserción laboral de los graduados de la Universidad de Barcelona*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- COMITÈ INSTITUCIONAL SOBRE EL PROCÉS D'INSERCIÓ LABORAL DELS GRADUATS DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA (2004). *Informe del Comitè Institucional sobre el Procés d'Inserció Laboral dels Graduats de la Universitat de Barcelona*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- CONFEDERACIÓ ASSOCIACIONS EMPRESARIS ALEMANYS (1999). *Declaració de Colònia*. Berlín: BDA. Extraído el 6 de Diciembre, 2003, de [http://www.peretarres.org/eutses/recursos/bolonya/4\\_Documentos\\_dels\\_agents/06\\_DOCA\\_Declaracio\\_Colonia.pdf](http://www.peretarres.org/eutses/recursos/bolonya/4_Documentos_dels_agents/06_DOCA_Declaracio_Colonia.pdf)

- CONFEDERATION OF GERMAN EMPLOYERS' ASSOCIATIONS (2003a). *Central positions and demands of Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände with respect to the Bologna process*. Berlín: BDA. Extraído el 25 de Mayo, 2004, de <http://www.arbeitgeber.de/www/bdaonline.nsf/id/Publikationen>
- CONFEDERATION OF GERMAN EMPLOYERS' ASSOCIATIONS (2003b). *Memorandum on the tiered study structure*. Berlín: BDA. Extraído el 25 de Mayo, 2004, de <http://www.arbeitgeber.de/www/bdaonline.nsf/id/Publikationen>
- CONSEJO DE EUROPA (1997). *Acuerdos de Lisboa*. Lisboa: COE. Extraído el 19 de Diciembre, 2002, de <http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/QueVoulezVous.asp?NT=165&CM=8&DF=16%2F09%2F03&CL=ENG>
- COOMBS, Ph. H. (1978). *La crisis mundial en la educación*. Barcelona: Península.
- COOMBS, Ph. H. (1985). *La crisis mundial en la educación. Perspectivas actuales*. Madrid: Santillana (Aula XXI).
- COOK, T. D. y REICHARDT, Ch. S. (1995). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- COROMINAS, E. e ISÚS, S. (1998). Transiciones y orientación. *Revista de Investigación educativa*, 2, 16, 155-184.
- CRONBACH, L. J. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 30, 116-127.
- CRONBACH, L. J. (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- CRUE (2000). *Informe Universidad 2000*. Extraído el 10 de Abril, 2000, de <http://www.crue.org/informeuniv2000.htm>
- CRUE (2002a). *Referencia al Suplemento al Diploma*. Extraído el 26 de Julio, 2003, de [http://www.crue.org/espaeuro/encuentros/suplemento-vigo2002\\_pdf](http://www.crue.org/espaeuro/encuentros/suplemento-vigo2002_pdf)
- CRUE (2002b). *El crédito Europeo y el Sistema Educativo Español. Informe técnico*. Extraído el 3 de Octubre, 2003, de [http://www.crue.org/espaeuro/encuentros/suplemento-vigo2002\\_pdf](http://www.crue.org/espaeuro/encuentros/suplemento-vigo2002_pdf)
- CRUE (2004). *Sobre la duración de los estudios de grado*. Extraído el 4 de Enero, 2005, de <http://www.crue.org/espaeuro/encuentros/duraciongrado.pdf>

- DE LA FUENTE, G. (2003). Rendimiento e inserción profesional de las titulaciones universitarias de Humanidades y Ciencias Sociales. Propuestas de análisis a partir de un estudio en la UCM. En M. J. San Segundo y R. Zorrilla (Eds.). *Actas de las XII Jornadas de la AEDE* (pp.304-319). Madrid: IEF/AEDE/Universidad Carlos III.
- DE MIGUEL, M., COLOM, A., MAYOL, A. y HERNÁNDEZ, J. J. (2000). *Evaluación de las titulaciones de Pedagogía y Psicopedagogía. Informe del Comité de Evaluación Externa*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- DEL RINCÓN, D., ARNAL, J., LATORRE, A. y SANS, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- DEPARTAMENT D'UNIVERSITATS, RECERCA I SOCIETAT DE LA INFORMACIÓ (2001). *El sistema universitari a Catalunya. Memòria dels cursos 95/96 al curs 99/00*. Barcelona: DURSI.
- DEPARTAMENT D'UNIVERSITATS, RECERCA I SOCIETAT DE LA INFORMACIÓ (2002). *Projecte de llei sobre universitats de Catalunya*. Extraído el 10 de Enero, 2003, de <http://www.dursi.gencat.es/ca/un/lu.htm>
- DEWEY, J (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- DÍAZ-SALAZAR, R. (Ed.) (2004). *Trabajadores precarios. El proletariado del siglo XXI*. Madrid: Ediciones Hoac.
- DOCAMPO, D. (2001). *La declaración de Bolonia y su repercusión en la estructura de las titulaciones en España*. Extraído el 29 de Noviembre, 2002, de <http://www.crue.org/espaeuro/encuentros/17-072002.htm>
- DONOSO, T. (2000). La inserción socio-laboral: diagnóstico de las variables relevantes. En L. Sobrado (Ed.). *Orientación profesional: diagnóstico e inserción sociolaboral* (pp.69-104). Barcelona: Estel. (III).
- ECHEVERRÍA, B. (Ed.). (Coord.) (1996). *Orientación profesional*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- ECHEVERRÍA, B. (1998). Formación de profesionales para el siglo XXI. *La formación profesional, 1*, 32-35.
- ECHEVERRÍA, B. (1999). Profesión, formación y orientación. En L. Sobrado (Ed.) *Orientación e intervención sociolaboral* (pp.9-40). Barcelona: Estel (II).

- ECHEVERRÍA, B. (2001). *Cualificaciones-competencias: la contribución de los proyectos Leonardo da Vinci i Adapt*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- ECHEVERRÍA, B. (2002). *Gestión de la Competencia de Acción Profesional*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- EKMAN, E. (1989). La documentación en la investigación educativa. En T. Husen, y N. Postlethwaite (Eds) *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Vol. 3, (1482-1485). Barcelona: Vicens-Vives/MEC.
- ELY, D. P. (1990). Educational Resources Information Center. En T. Husen, y N. Postlethwaite (Eds) *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Vol. 6. Barcelona: Vicens-Vives/MEC.
- ELLIOTT, J. (1978). Classroom accountability and the self-monitoring teacher. En W. Harlen (Ed.) *Evaluation and the Teacher's Role*. Basingstoke: Macmillan Education.
- ENQA (1999). *Trends in Learning Structures in Higher Education*. Extraído el 20 de Julio, 2003, de <http://www.enqa.net/pubs.lasso>
- ENQA (2001). *Trends in Learning Structures in Higher Education II*. Extraído el 30 de Marzo, 2003, de <http://www.enqa.net/pubs.lasso>
- ENQA (2003). *Trends 2003. Progress towards the European Higher Education Area*. Extraído el 22 de Diciembre, 2004, de <http://www.enqa.net/pubs.lasso>
- ERICKSON, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock (Ed.). *La investigación de la enseñanza II*. Barcelona: Paidós/MEC.
- ESIB (2001). *Student Göteborg Declaration*. Extraído el 20 de Noviembre, 2004, de [http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES\\_2003/Students\\_Goteborg.pdf](http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Students_Goteborg.pdf)
- ESIB (2003). *ESIB and the Bologna Process. Creating a European Higher Education Area for and with students*. Extraído el 21 de Abril, 2004, de [http://www.ub.edu/ub/europa/documents2/3\\_Documents\\_del\\_mon/03\\_DOCM\\_ESIB\\_Bolonya.pdf](http://www.ub.edu/ub/europa/documents2/3_Documents_del_mon/03_DOCM_ESIB_Bolonya.pdf)
- EUROPEAN TRADE UNION CONFEDERATION (2001). *Lifelong Learning*. Bruselas: UTEC. Extraído el 3 de Febrero, 2003, de <http://www.etuc.org/EN/>



- EUROPEAN TRADE UNION CONFEDERATION (2002). *Framework of actions for the lifelong development of competencies and qualifications*. Bruselas: UTEC. Extraído el 25 de Marzo, 2004, de <http://www.etuc.org/EN/>
- EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION (2002). *Credit Transfer and Accumulation. The Challenge for institutions and Students, Conclusions and Recomendations for Action*, Zurich: EUA. Extraído el 16 de Febrero, 2004, de <http://www.unige.ch/eua>
- EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION (2003a). *Response to the communication from the Commission. The Role of the Universities in the Europe of Knowledge*. Brussels: EUA. Extraído el 20 de Junio, 2004, de [http://www.ub.edu/ub/europa/documents2/3\\_Documents del mon/02\\_DOCM\\_Resposta de EUA.pdf](http://www.ub.edu/ub/europa/documents2/3_Documents_del_mon/02_DOCM_Resposta_de_EUA.pdf)
- EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION (2003b). *Declaración de Graz. Después de Berlin: el papel de las universidades*. Lovaina: EUA. Extraído el 20 de Junio, 2004, de [http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES\\_2003/Declaracion\\_Graz.pdf](http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Declaracion_Graz.pdf)
- EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION (2004). *Informe de la EUA con los resultados del proyecto de Másters Conjuntos (marzo 2002-enero 2004)*. Bruselas: EUA. Extraído el 10 de Octubre, 2004, de [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Joint\\_Masters\\_report.1087219975578.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Joint_Masters_report.1087219975578.pdf)
- EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION y ESIB (2002). *Students and universities: An academic community on the move (EUA and ESIB Joint Declaration)*. Extraído el 31 de Julio, 2003, de [http://www.ub.edu/ub/europa/documents2/3\\_Documents del mon/04\\_DOCM\\_Declaracio conjunta.pdf](http://www.ub.edu/ub/europa/documents2/3_Documents del mon/04_DOCM_Declaracio_conjunta.pdf)
- EUROSTAT (1989). *Definiciones y métodos de las estadísticas de empleo*. Luxembourg: Of. Pubs. C.E.
- EUROSTAT (1995). *Enseñanza y perspectivas profesionales*. Luxemburgo: Comisión Europea.
- EUROSTAT (1997). *El paro en la Unión Europea*. Luxemburgo: Comisión Europea.
- EUROSTAT (2000). *News Release*. Tesalónica: EUROSTAT.
- FAURE, E. (Pres.) (1972). *Aprender a ser*. París: UNESCO.
- FERBER, R., SHEATSLEY, P., TURNER, A. y WAKSBERG, J. (1981). *¿Qué es una encuesta?* Washington: American Statistical Association.

- FERNÁNDEZ, J. A. (1988, noviembre). *La Formació i la Inserció*. Ponencia presentada en las Jornades Tècniques d'Estudi i debat: La Inserció Social i Professional dels Joves. Ayuntamiento de Barcelona, Barcelona.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990). *Educación, formación y empleo en el umbral de los noventa*. Madrid: CIDE-MEC.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1992). *Educación, formación y empleo*. Madrid: Eudema.
- FERNÁNDEZ-SALINERO, C. (2000). *Las necesidades de formación laboral en las PYMES*. Oviedo: Septem Ediciones.
- FERRER LLOP, J. (2004). *El compromiso social de la universidad en el siglo XXI*. Extraído el 10 de Enero, 2005, de <http://www.guni.rmies.net/>
- FETTERMAN, D. M. (1989). *Ethnography, step to step*. Londres: Sage.
- FETTERMAN, D.M. (1996). Empowerment evaluation. An introduction to theory and practice. En D.M. Fetterman, S.J. Kaftarian y A. Wandersman (Eds.) *Empowerment evaluation. Knowledge and tools for self-assessment and accountability*. Londres: Sage.
- FETTERMAN, D.M. (2000). *Foundations of Empowerment Evaluation*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- FIGUERA, P. (1994). *La inserción socio-profesional del universitario/a*. Tesis no publicada. Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- FIGUERA, P. (1996). *La inserción del universitario en el mercado de trabajo*. Barcelona: EUB.
- FIGUERA, P. y BISQUERRA, R. (1992, marzo). Transició i inserció: una aproximació conceptual. *IV Jornades d'Orientació sobre educació per a la Carrera professional*. A.C.O.E.P., Barcelona.
- FIGUERA, P., MASSOT, I. y ANEAS, A. (1999). *El desarrollo personal. Formación de formadores para la Iniciativa comunitaria Youthstart*. Barcelona: Barcelona Activa- Documento policopiado.
- FIGUERA, P. y VIVAS, J. (2001). *De l'educació superior al treball. Elements de reflexió. Marc de referència*. Barcelona: AQU.

- FINNIE, R. (2001). Fields of Plenty, Fields of Lean: The Early Labour Market Outcomes of Canadian University Graduates by Discipline. *The Canadian Journal of Higher Education*, 31 (1), 141-176.
- FOSTER, W. P. (1980). Administration and the crisis of legitimacy. A review of Habermasian thought. *Harvard Educational Review*, 50 (4), 496-505.
- FOURNET, M. (1993). S'insérer par le diplôme ou l'expérience? Etude exploratoire des représentations des jeunes 16-25 ans entrés en C.F.I. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 4, 27, 351-361.
- FREEMAN, R. (1976). *The Overeducated American*. New York: Academic Press.
- FRUTOS, L., SOLANO, J. C. y TITOS, S. (2003). Los procesos de transición al mercado de trabajo de los titulados superiores. En M. J. San Segundo y R. Zorrilla, (Eds.). *Actas de las XII Jornadas de la AEDE* (pp.290-303). Madrid: IEF/AEDE/Universidad Carlos III.
- FUNDACIÓN UNIVERSIDAD-EMPRESA (2004). *Guía de las empresas que ofrecen Empleo 2004-2005*. Extraído el 9 de Diciembre, 2004, de [http://www.fue.es/empleo\\_800.htm](http://www.fue.es/empleo_800.htm)
- FUNDACIÓN UNIVERSIDAD-EMPRESA DE VALENCIA (1994). *Programa de Prácticas externas: El papel de los tutores d Universidad*. Documento de trabajo.
- GARCÍA-ARACIL, A. y MORA, J. G. (2004). *University-to-work transition among young Spanish higher education graduates: analytical approaches and results*. Valencia: UPV.
- GARCÍA DELGADO, J. (1997). *Las estancias de prácticas en empresas en la formación de los titulados universitarios: estudio teórico-coyuntural*. Documento mimeografiado. ETSI de Minas. Universidad Politécnica de Madrid.
- GARCÍA-MONTALVO, J (2001). Educación superior y mercado de trabajo de los titulados universitarios: España frente a Europa. En A. Sáenz de Miera. *En torno al trabajo universitario* (pp.165-194). Madrid: Consejo de Universidades.
- GARCÍA-MONTALVO, J. y MORA, J. G. (2000). El mercado laboral de los titulados superiores en Europa y en España. *Papeles de Economía Española*, 86, 11-127.
- GARCÍA RAMOS, J. M. (1989). *Bases pedagógicas de la evaluación: guía práctica para educadores*. Madrid: Síntesis.

- GARRIDO, L. (2004). El futuro de la relación entre la formación y la ocupación. En L. Cruz (Ed.). *España 2015: perspectiva social e investigación científica y tecnológica* (pp.145-185). Madrid: Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2003): *Llei 1/2003, de 19 de Febrer, d'universitats de Catalunya*. Extraído el 29 de Noviembre de 2003, de <http://www.dursi.gencat.net>
- GHIGLIONE, R. y MATALON, B. (1978). *Les enquêtes sociologiques: théories et pratiques*. Paris : Armand-Colin.
- GIL, J. (2002). La enseñanza universitaria en España: Oferta, demanda y resultados. En V. Álvarez y A. Lázaro (Eds.). *Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria* (pp.59-81). Archidona: Aljibe.
- GIL FLORES, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- GINÉ, N. (2004). *Les veus en la recerca educativa: els grups de discussió*. Manuscrito no publicado. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto. Extraído el 5 de Octubre, 2004, de <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm>
- GONZÁLEZ LIMÓN, J. M. y RODRÍGUEZ-PIÑERO, M. (1996). Integración económica y derechos sociales: Aproximación al marco actual. En F. M. Mariño Menéndez y C. Fernández Lieja (Coord.). *Política Internacional y Europea* (pp.187-230). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- GONZGI, A. y ATHANASOU, J. (1996). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa.
- GOODWIN, W.L. y DRISCOLL, L.A. (1980). Conceptual Frameworks for Evaluation. En W.L. Goodwin y L.A. Driscoll (Eds.) *Handbook for Measurement and Evaluation in Early Childhood Education*. San Francisco (CA): Jossey-Bass Pub.
- G.O.U. (2000a). *Gabinet d'Orientació Universitària*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- G.O.U. (2000b). *Congrés d'Orientació Universitària (Barcelona, 15-16 de desembre de 1998)*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

- GRUPO OPERATIVO DE PRECARIEDAD LABORAL JUVENIL (GOPLJ) (2003). *La precariedad que vivimos*. Madrid: Consejo de la Juventud de España. Extraído el 17 de Febrero, 2004, de [http://www.barcelonesjove.net/uploads/La\\_precariedad\\_que\\_vivimos.pdf](http://www.barcelonesjove.net/uploads/La_precariedad_que_vivimos.pdf)
- GUBA, E. G. (1990). *The Alternative Paradigm Dialog*. Newbury Park: Sage.
- GUBA, E. G. y LINCOLN, Y. S. (1989). *Fourth Generation of Evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.
- GUERRERO ROMERA, C. (2004). *La formación laboral y ocupacional*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Murcia, Murcia, España.
- HABERMAS, J. (1984). *Ciencia y técnica como "ideología"*. Madrid: Tecnos.
- HERNÁNDEZ ARISTU, J. (1996). La supervisión como modelo didáctico en la formación del prácticum en los nuevos planes de estudio. En C. Lobato (Ed.) (1996). *Desarrollo profesional y prácticum en la universidad* (pp.71-86). Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- HERRERA FERNÁNDEZ, E. (1996). Límites pedagógicos de las prácticas profesionales. En C. Lobato (Ed.) (1996). *Desarrollo profesional y prácticum en la universidad* (pp.139-147). Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- HOMS, O. (Dir.) (1991). La inserción profesional de titulados universitarios. *Boletín de Información Universitaria, Monografías*, 3. Secretaria General del Consejo de Universidades.
- HOUSE, E. R. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- HOYT, K. B. (1972). *Career education : What it is and how to do it*. Salt Lake City, Utha: Olympus Publishing Company.
- IMBERNÓN, F. (Coord.) (1999). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- INSTITUCIONS EUROPEES D'ENSENYAMENT SUPERIOR (2001): *Convenció de Salamanca*. Extraído el 26 de Noviembre, 2003, de [http://www.ub.edu/ub/europa/documents2/3\\_Documents\\_del\\_mon/05\\_DOCM\\_Convencio\\_Salamanca.pdf](http://www.ub.edu/ub/europa/documents2/3_Documents_del_mon/05_DOCM_Convencio_Salamanca.pdf)
- INSTITUTO NACIONAL DE EMPLEO (2003). *Ley 56/2003, de 16 de Diciembre, de Empleo*. Extraído el 9 de Mayo, 2004, de <http://www.boe.es/boe/dias/2003-12-17/pdfs/A44763-44771.pdf>

- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2001). Cifras INE: La transición de los estudios al empleo. *Boletín Informativo del Instituto Nacional de Estadística* Extraído el 20 de Enero, 2003, de [www.ine.es](http://www.ine.es).
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2004). Cifras INE: La transición de los estudios al empleo. *Boletín Informativo del Instituto Nacional de Estadística* Extraído el 5 de Octubre, 2004, de [www.ine.es](http://www.ine.es).
- ISFOL (1995). *Competenze trasversali e comportamento organizzativo. Le abilità di base per il lavoro che cambia*. Roma: ISFOL.
- IZQUIERDO, M. J. (Dir.) (1999). *El sexisme a la universitat. Estudi comparatiu del personal assalariat de les universitats públiques catalanes*. Bellaterra: UAB/CC.OO.
- JIMÉNEZ AGUILERA, J., SÁNCHEZ CAMPILLO, J. y MONTERO, R. (Coord.) (2003). *Educación superior y empleo: La situación de los jóvenes titulados. La encuesta Cheers*. Granada: Universidad de Granada.
- JOHNSON, J. (1999). Professional Teaching Portafolio: A Catalyst for Rethinking Teacher Education. *Action in Teacher Education*, XXI, 1, 37-47.
- JOINT COMITEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1998). *Estándares para la evaluación de programas*. Bilbao: Mensajero.
- JOINT QUALITY INICIATIVE (2002). Towards shared descriptors for Bachelors and Masters. *Dublin*. Extraído el 26 de Marzo, 2003, de <http://www.jointquality.com>
- JOLIS, N. (1997). *Piloter les compétences. De la logique de poste a l'autout-competence*. París : Les Éditions d'Organisation.
- KOETTING, J. R. (1984). *Foundations of naturalistic inquiry: Developing a theory base for understanding individual interpretations of reality*. Dallas, TX: Association for Educational Communications and Technology.
- KRUEGER, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- KUHN, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LAMO, P., OVEJAS, R. REJADO, M. y SIMÓN, L. (1996). Una reflexión en torno a las prácticas. En C. Lobato (Ed.) (1996). *Desarrollo profesional y prácticum en la universidad* (pp.131-138). Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.

- LASSIBILLE, G. y NAVARRO GÓMEZ, M. L. (2004). *Manual de economía de la educación*. Madrid: Pirámide.
- LATORRE, A., DEL RINCÓN, D. y ARNAL, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- LE BOTERF, G. (1991). *Ingeniería y evaluación de los planes de formación*. Bilbao: Aedipe-Deusto.
- LOBATO, C. (Ed.) (1996). *Desarrollo profesional y prácticas/practicum en la universidad*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- LÓPEZ OSPINA, G. (2000). La educación para un desarrollo sostenible: un desafío por asumir del nivel local al internacional. *Perspectivas*, 113.
- LÓPEZ PALMA, F. (1996). La formación ocupacional. En J. Trilla (Coord.). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social* (pp.64-77). Barcelona: Ariel.
- LOWRY, C. M. (1989). Supporting and Facilitating Self-Directed Learning. *ERIC Digest*, 93, ED312457.
- LUENGO, S. (1981). El cuestionario. En E. Ortega Martínez. *Manual de investigación comercial*. Madrid: Pirámide.
- LLUCH, A. y GONZÁLEZ, E. (2000). Impacte d'un gabinet d'orientació en una universitat d'aproximadament 70.000 estudiants. En G.O.U. *Congrés d'Orientació Universitària (Barcelona, 15-16 de desembre de1998)* (pp.639-655). Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- MARCELO, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- MARCELO, C. (1996). Desarrollo profesional y las prácticas/practicum en la universidad. En C. Lobato (Ed.). *Desarrollo profesional y prácticum en la universidad* (pp.15-27). Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- MARTÍNEZ MEDIANO, C. (1997). *Evaluación de programas educativos (Investigación evaluativa. Modelos de evaluación de programas)*. Madrid: UNED.
- MARTÍNEZ OLMO, F. (2000). *La Formació en Centres. Un estudi de cas a l'Educació Infantil*. Tesis no publicada. Universitat de Barcelona, Barcelona, España.

- MARTÍNEZ OLMO, F. (2002). *El Cuestionario (Un instrumento para la investigación de las Ciencias Sociales)*. Barcelona: Laertes.
- MARTÍNEZ OLMO, F. (2004). La investigación evaluativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 425-447). Madrid: La Muralla.
- MARTÍNEZ OLMO, F. (2005). *El portafolio*. Barcelona: ICE-UB. (En prensa).
- MARTÍNEZ OLMO, F., SABARIEGO, M. y VIVES, T. (2003). Las nuevas tecnologías aplicadas en el Prácticum de Implicación de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. En M. ZABALZA, (Coord.). *VII Symposium Internacional sobre el Prácticum. (El Prácticum como compromiso institucional: Los planes de prácticas)*. Poio (Pontevedra): Universidad de Santiago, Universidad de Vigo, Universidad de A Coruña.
- MASJUAN, J. M.; TROIANO, H y VIVAS, J. (2002). *I després de la Universitat, què? La inserció laboral dels graduats a la Universitat Autònoma de Barcelona*. Cerdanyola del Vallès: Els Llibres de l'ICE de la UAB.
- MATEO, J. (1992). L'Avaluació com a "Feed-Back" de l'aprendre i de l'ensenyar. Reforma Educativa y Avaluació. En Generalitat de Catalunya. Dept. d'Ensenyament (Ed.) *Formació bàsica per a la Reforma. Educació Primària*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- MATEO, J. (1996). *Paradigmes d'avaluació*. Manuscrito no publicado. Barcelona: ICE.
- MATEO, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-UB / Horsori.
- MATEO, J. (2001). Controvèrsies metodològiques de la investigació. *Temps d'Educació*, 25, 239-261.
- MATEO, J. y FERRER, F. (2004). Els resultats de la formació a la universitat. En AQU. *L'Impacte de les avaluacions a les universitats catalanes (1996-2002)* (pp.273-309). Barcelona: AQU.
- McALPINE, M. (2002). *Principles of Assessment*. Luton: Computer Assisted Assessment Centre - University of Luton. Extraído el 20 de Mayo, 2003, de [www.caacentre.ac.uk/resources/bluepapers/index.shtml](http://www.caacentre.ac.uk/resources/bluepapers/index.shtml).
- McCLELLAND, D. C. (1973). *Power. The inner experience*. New York: Irvington.
- MEIRIEU, Ph. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.



- MEYERS, CH. y JONES, T. (1993). *Promoting Active Learning. Strategies for the College Classroom*. S. Francisco: Jossey-Bass.
- MILLÁN, M. D. (1995). *Estudi-proposta per afavorir i potenciar la inserció professional dels pedagogs/gues en la formació professional continuada*. Barcelona: Institut Català de Noves Professions.
- MILLÁN, M. D. et al. (2000). *Informe Intern d'Avaluació de la Llicenciatura en Pedagogia*. Barcelona: Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2001). *Ley orgánica 6/2001, de 21 de Diciembre, de Universidades (LOU)*. Extraído el 7 de Junio, 2003, de [http://wwwn.mec.es/mecd/atencion/educacion/hojas/E\\_SistemaEduc/e-1-2.htm](http://wwwn.mec.es/mecd/atencion/educacion/hojas/E_SistemaEduc/e-1-2.htm)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (Documento-Marco) (2003a). *La integración del Sistema Universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Madrid: MEC. Extraído el 13 de Febrero, 2004, de [http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES\\_2003/Documento\\_Marco.pdf](http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Documento_Marco.pdf)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2003b). *Inserción laboral de los titulados universitarios*. Universidad de León. Extraído el 13 de Febrero, 2004, de <http://www.evori.net/insercionlaboral/>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2003c). *Informe Nacional. Conferencia Europea de Ministros de Educación Superior, Berlín, Septiembre 2003*. Madrid: MEC (Dirección General de Universidades).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2003d). *Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título*. Madrid: BOE núm. 218 (33848-33853).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2003e). *Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional*. Madrid: BOE núm. 224 (34355-34356).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2005a). *Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios de Grado*. Madrid: BOE núm. 21 (2842-2846).

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2005b). *Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado*. Madrid: BOE núm. 21 (2846-2851).
- MIRET, P. (2004). *Emancipació domiciliària, laboral i familiar dels joves a Catalunya*. Barcelona: Secretaria General de Joventut (Generalitat de Catalunya).
- MONTANÉ, J. (1990). La orientación ocupacional: enfoques y técnicas. En: *VI Jornadas Nacionales de Orientación Educativa*. Puerto de la Cruz.
- MONTANÉ, J. (1993). *Orientación ocupacional*. Barcelona: CEAC.
- MORA, J. G. (2002). Formación, empleo y demandas laborales: la Universidad Española en el contexto europeo. En F. Michavilla y J. Martínez (Eds.). *El carácter transversal en la educación universitaria* (pp.151-166). Madrid: Cátedra UNESCO UPM y Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- MORA, J. G. (2003). L'istruzione superiore in Spagna di fronte a nuove slide. *Rassegna Italiana di Sociología*, 3, 405-418.
- MORA, J. G. (2004). The Employment Situation About Four Years After Graduation. En U. Teichler (Ed.). *Comparative Perspectives on Higher Education and Graduate Employment and Work. Experiences from Twelve Countries*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- MORA, J. G., GARCÍA MONTALVO, J. y GARCÍA ARACIL, A. (2000). Higher Education and Graduate Employment in Spain. *European Journal of Education*, 35, 2, 229-237.
- MORENO BECERRA, J. L. (1998). *Economía de la educación*. Madrid: Pirámide.
- MORENO BECERRA, J. L. (1999). La financiación de la educación en España y la OCDE: 1975-1995. En J. Ventura (Coord.). *Perspectivas económicas de la educación* (pp. 183-199). Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.
- MORIN, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- NATIONAL COMMITTEE OF INQUIRY INTO HIGHER EDUCATION (NCIHE) (1997). *Higher education in the learning society. Report of the National Committee*. Londres: HMSO.

- OCDE. (2001). *Regards sur l'Éducation*. París : OCDE.
- ORDÓÑEZ, S. (2004). La enseñanza superior en España: ¿Buenos modelos y malos resultados? *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 52-53, 97-116.
- ORGEMER, G. (2002). *Enciclopedia de los Recursos Humanos*. Madrid: Artegraf.
- PAGANI, R. (2002). *El Crédito Europeo y el Sistema Educativo Español*. Madrid: MEC.  
Extraído el 4 de Mayo, 2003, de <http://www.eees.ua.es/ects/credito%20europeo.pdf>
- PAUL, J., TEICHLER, U. y VAN DER VELDEN, R. (2000). Higher Education and graduate employment. *European Journal of Education*, 35 (2), 139-140.
- PAYNE, D. A. (1994). *Designing educational project and program evaluation: a practical overview based on research and experience*. Londres: Kluwer Academic Publishers.
- PÉREZ BOULLOSA, A. (1996). La evaluación de prácticas en empresa/prácticum. Propuestas concretas. En C. Lobato (Ed.) (1996). *Desarrollo profesional y prácticum en la universidad* (pp.87-111). Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- PÉREZ ESCODA, N. (1996). *Programa de formació per a la inserció laboral*. Barcelona: CEAC.
- PÉREZ ESCODA, N. (1998). La orientación para la inserción laboral: una propuesta de intervención integrada en el currículum. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coords.). *Manual de orientación y tutoría* (pp.328/7-328/13). Barcelona: Praxis, S.A.
- PÉREZ ESCODA, N. (1999). Análisis de necesidades: Aplicaciones en la cualificación para el empleo. En L. Sobrado (Ed.). *Orientación e intervención sociolaboral* (pp.65-107). Barcelona: Estel. (IV).
- PÉREZ ESCODA, N. (2001). *Formación ocupacional. Proyecto docente*. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en la Educación. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- PÉREZ ESCODA, N., JARIOT, M. y MARTÍNEZ MUÑOZ, M. (1998). Propuestas para la elaboración de un programa de orientación para la inserción laboral. En E. Repetto y C. Vélaz (Eds.). *Career development, Human Resources and Labour Market/ Orientación para la Carrera, Recursos Humanos y Mercado Laboral* (pp.91-97). Madrid: UNED. (II).

- PÉREZ ESCODA, N. y ANEAS, A. (1999, septiembre). Conseguir un empleo: ¿Índice de calidad de la Formación Ocupacional? *Congreso Internacional de Calidad Educativa, empleo e interculturalismo en el camino de Santiago*. Santiago de Compostela: Área MIDE- Fac. CCEE-ICE de la Universidad de Santiago de Compostela.
- PERRENOUD, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- PICK, S. y LÓPEZ, A. L. (1986). *Cómo investigar en ciencias sociales*. México, D.F.: Trillas.
- PLANAS, J., GIRET, J-F., SALA, G. y VINCENS, J. (2000). Marché de la compétence et dynamiques d'ajustement. *Les Cahiers*, 6. Toulouse: LIRHE.
- POPKEWITZ, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid : Mondadori.
- PORTO, A., MOSTEIRO, M. J. y CASTRO, M. (2004). Orientación profesional e inserción laboral de los y las estudiantes universitarios. En J. Cajide (Coord.). *Calidad universitaria y empleo* (pp.155-172). Madrid: Dykinson.
- POSTMAN, N. (1999). *El fin de la educación*. Vic: Eumo-Octaedro.
- PRIESCA, P. (1991). Una aproximación a la psicología del demandante de empleo de larga duración. *Herramientas*, 16, 4, 30-33.
- RACE, P. (2002). *The lecturer's Toolkit. A Practical Guide to Learning, Teaching & Assessment*. Londres: Kogan Page.
- REBOLLO, O. (Ed.). MASJUAN, J.M. y VERD, J.M. (1998). *Inflexiones recientes en la construcción del empleo. Informe español. Red temática europea sobre la construcción social del empleo*. Projecte TSER.
- RECIO, A. (1999). La segmentación del mercado laboral en España. En F. Miguélez y C. Prieto (Eds.). *Las relaciones de empleo en España* (pp.125-150). Madrid: Siglo XXI.
- RECTORS OF EUROPEAN UNIVERSITIES (1988). *Magna Charta Universitatum Observatory*. Extraído el 16 de Enero, 2004, de [http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES\\_2003/Magna\\_Charta.pdf](http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Magna_Charta.pdf)
- RICHARDS, L. (1999). *Using Nvivo in Qualitative Research*. Londres: Sage Publications.

- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (Dir.) (1989). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2000). La evaluación institucional de logros: la inserción profesional de los graduados universitarios. En *XI Congreso de Valores de empresa* (pp. 247-251). Barcelona: Fòrum de Cultura Empresarial.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (Dir.) (2003). *Educació superior i treball a Catalunya. Estudi de la inserció laboral dels graduats de les universitats públiques catalanes*. Barcelona: AQU.
- RODRÍGUEZ ESPINAR (Coord.) (2004). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro-ICE.
- RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, C. (1999). Competencias e indicadores da Universidade na inserción laboral dos titulados universitarios. En A. Rial y M. Valcarce. *O reto da converxencia dos sistemas formativos e a mellora da calidade de formación* (pp.153-173). Santiago de Compostela: Tórculo.
- RODRÍGUEZ MARCOS, A. (1998). El portafolios en un prácticum reflexivo e interdisciplinar. En M. A. Zabalza e L. Iglesias (Eds.) *V Symposium Internacional sobre el Prácticum. Innovaciones en el Prácticum*. Poio (Pontevedra): Universidad de Vigo, Universidad de Santiago de Compostela. (CD)
- RODRÍGUEZ MARCOS, A. (2002). *Cómo innovar en el Prácticum de Magisterio. Aplicación del portafolios a la enseñanza universitaria*. Oviedo: Septem Ediciones.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1986a). *Orientación profesional y acción tutorial en las Enseñanzas Medias*. Madrid: Narcea.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1986b). *L'orientació vocacional a l'escola*. Vic: EUMO.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1986c). *Com orientar i educar professionalment a l'escola*. Barcelona: CEAC.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1988a). *Orientació educativa*. Barcelona: CEAC.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1988b). La integración de la educación vocacional en el currículum escolar. *Perspectivas de la UNESCO*, 18, 4, 535-543.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1992). *El mundo del trabajo y las funciones del orientador. Fundamentos y propuestas formativas*. Barcelona: Barcanova.

- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (Coord.) (1995). *Educación para la carrera y diseño curricular. Teoría y práctica de programas de educación para el trabajo*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- ROGERS, C.R. (1983). *Contingency, Irony and Solidary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROJAS, R. (1988). *Investigación social. Teoría y praxis*. México, D.F.: Plaza y Valdés.
- ROMANS, M. (1999). Formación continua y empleo. En J. Ventura (Coord.) *Perspectivas económicas de la educación* (pp.229-240). Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- ROMERO, V., PÉREZ, E., VIDAL, S. y JUEZ, M. (2004). *Inserción ocupacional*. Barcelona: Altamar.
- ROSE, J. (1991). Formación y mercado de trabajo: utilización de los datos para la toma de decisiones. *Formación profesional*, 2, 57-61.
- RUL, J. (1992). *La qualitat educativa a la cruïlla de la gestió i la cultura*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dept. d'Ensenyament.
- RYAN, G., TOOHEY, S. y HUGHES, Ch. (1996). The purpose, value and structure of the practicum in higher education: a literatura review. *Higher Education*, 31, 355-377.
- SÁENZ DE MIERA, A. (Ed.). (2001). *En torno al trabajo universitario: reflexiones y datos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Consejo de Universidades.
- SÁEZ, F. y REY, R. (2000). La inserción laboral de los universitarios. *Papeles de Economía Española*, 86, 99-110.
- SALCINES, J. V. y FREIRE, M. J. (2002). La universidad ante los nuevos retos. En R. Rodríguez Gómez (Coord.) *Reformas en los sistemas nacionales de Educación Superior* (pp.19-55). A Coruña: Netbiblo.
- SALVÁ, F. y NICOLAU, I. (2000): *Formación e inserción laboral*. Madrid: Pirámide.
- SAN SEGUNDO, M. J. y ZORRILLA, R. (Eds.) (2003). *Actas de las XII Jornadas de la AEDE*. Madrid: IEF/AEDE/Universidad Carlos III.
- SANDÍN, M. P. (1997). *Desarrollo de la identidad étnica en adolescentes desde una perspectiva intercultural: Evaluación participativa de un programa de acción tutorial*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Barcelona, Barcelona, España.

- SCHOMBURG, H. y TEICHLER, U. (2003). *Higher Education and Graduate Employment in Europe. Results of Graduate Surveys from 12 Countries*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós/MEC.
- SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- SCHULTZ, T. W. (1961). Investment in human capital. *American Economic Review*, 51.
- SCRIVEN, M. (1967). *The methodology of evaluation. Perspectives on curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally.
- SECRETARIA PER A LA SOCIETAT DE LA INFORMACIÓ. DURSI. (2001). *Oferta i demanda de personal en tecnologies de la informació i la comunicació a Catalunya 2001*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- SELLÍN, B. (1999). Los programas de formación profesional de la CE y la UE de 1974 a 1999. Un intento de balance histórico-crítico. *Revista CEDEFOP*, 17, 19-29.
- SMITH, J. K. y HESHUSIUS, L. (1986). Closing down the conversation: the end of the quantitative-qualitative debate among educational inquires. *Educational Researcher*, 15, 1, 4-12.
- SMITH, B. (1998). It doesn't count because it's subjective! (Re) conceptualising the qualitative researcher role as "validity" embraces Subjectivity. En *Aare Annual Conference*. Adelaida.
- SOLANO, J. C. (2002). *Estratificación Social y Trayectorias Académicas*. Murcia: Universidad de Murcia.
- SOPP. (2002). *VI Estudio de inserción laboral de los titulados de la Universidad Carlos III de Madrid*. Madrid. Extraído el 8 de Junio, 2003, de [www.fundacin.uc3m.es/sopp/Observatorio/index.htm](http://www.fundacin.uc3m.es/sopp/Observatorio/index.htm)
- SPENCER, Jr. (1994). *Competency Assessment Methods. History and State of the Art*. Hay, MC: Research Press.
- STAKE, R.E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68(7), 523-540.

- STAKE, R. E. (1983). La evaluación de programas; en especial la evaluación de réplica. En W.B. Dockrell y D. Hamilton (Eds.) *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- STEPTOE, B. (1986). L'enquête annuelle d'insertion professionnelle. *Formation Emploi*, 13.
- STERNBERG, R. y HORVARTH, J. (1995). A Prototype View of Expert Teaching. *Educational Research*, (24), 6, 9-17.
- STOEFFLER-KERN, F. y HAUGER, P. (1994). Enquêtes nationales, enquêtes régionales? En M. Ourteau y P. Werquin (Eds.). *Les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail* (pp.79-96). Toulouse: CEREP.
- STUFFLEBEAM, D.L. (1966). A depth study of the evaluation requirement. *Theory into Practice*, 5(3).
- STUFFLEBEAM, D.L. (1971). *Educational evaluation and decision making*. Itaka: Peacock.
- STUFFLEBEAM, D. L. (2001). *Evaluation Models*. San Francisco: Jossey-Bass.
- STUFFLEBEAM, D. L. y SHINKFIELD, A. J. (1993). *Evaluación sistemática*. Barcelona: Paidós/MEC.
- SUÁREZ, B. y ROCA, LL. J. (2002). *¿Es posible articular en el esquema BaMa la actual oferta de titulaciones? El caso de las ingenierías*, Taller sobre la Integració de les Universitats en l'Espai Europeu de Formació Superior. Extraído el 22 de Octubre, 2003, de <http://www.cetib.net/informacio/horitzo21/pdf/suarez.pdf>
- SUÁREZ, M. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes. (En prensa).
- TARSH, J. (1998). El mercado de trabajo de los titulados en el Reino Unido. En *Experiencias de acercamiento entre la educación superior y el empleo* (pp.123-145). Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- TAUCH, C. y RAUHVARGERS, A. (2002). *Survey on Master degrees and Joint Degrees in Europe*. Bruselas: EUA. Extraído el 1 de Junio, 2004, de <http://www.unige.ch/eua>
- TEEP (2002). *Projet europeu Sòcrates d'avaluació transnacional d'ensenyaments universitaris*. Extraído el 16 de Abril, 2004, de [http://www.ensp.fr/ISA\\_2003/anglais/Acc\\_files/ENQA\\_TEEPmanual\\_EN.pdf](http://www.ensp.fr/ISA_2003/anglais/Acc_files/ENQA_TEEPmanual_EN.pdf)



- TEICHLER, U. (1998a). *Debate temático: Las Exigencias del Mundo del Trabajo*. París: UNESCO.
- TEICHLER, U. (1998b). Nuevas perspectivas en las relaciones entre enseñanza superior y empleo. En INSTITUTO DE ESTUDIOS FISCALES (Ed.). *Hacienda Pública Española. Monografías* (pp.7-17). Madrid: Ministerio de Economía y Hacienda / Instituto de Estudios Fiscales.
- TEICHLER, U. (2001). Presentación global del Estudio de educación universitaria y empleo de los graduados en Europa. En A. Sáenz de Miera (Ed.). *En torno al trabajo universitario* (pp.125-163). Madrid: Consejo de Universidades.
- TEICHLER, U. (2003). Aspectos metodológicos de las encuestas a graduados universitarios. En J. Vidal García (Coord.). *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios* (pp.15-29). Salamanca: Universidad de León/Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- TEICHLER, U. (Ed.) (2004). *Comparative Perspectives on Higher Education and Graduate Employment and Work. Experiences from Twelve Countries*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- TEJADA, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales. *Herramientas*, 56, 20-30.
- TORO, A. (1995). La Formación Profesional Ocupacional en Andalucía. En AA.VV. *III Jornadas sobre Comunidades Europeas* (pp.69-71). Sevilla: Universidad de Sevilla y Junta de Andalucía.
- TRILLA, J. (1996). Otros ámbitos educativos. *Cuadernos de Pedagogía*, 253, 37-38.
- TYLER, R.W. (1942). General statement on evaluation. *Journal of Educational Research*, 35, 492-501.
- UNESCO (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins. (Informe de la Comissió Internacional sobre Educació per al segle XXI, presidida per Jacques Delors)*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción (Conferencia Mundial sobre Educación Superior)*. París: UNESCO. Extraído el 9 de Abril, 2004, de [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)

- UNION OF INDUSTRIAL AND EMPLOYERS' CONFEDERATIONS OF EUROPE (2004). *Draft Joint Report "Education and Training 2010"*. Bruselas: UNICE Position Paper. Extraído el 16 de Febrero, 2005, de <http://212.3.246.118/2/JIPBJNIBGGPBLNLKBIGCEEHOPDBK9DBYTY9LI71KM/UNICE/docs/DLS/2004-00272-EN.pdf>
- UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA (2002). *La UAB i la creació de l'espai europeu d'ensenyament superior. Eixos, perspectives i propostes d'actuació*. Extraído el 9 de Enero, 2004, de <http://magno.uab.es/o-coordinacio-intitucional/web-oficina/Documents/bolonya.pdf>
- URIARTE, R. (1996). Prácticas en empresas y expectativas profesionales. En C. Lobato (Ed.) (1996). *Desarrollo profesional y prácticum en la universidad* (pp.159-163). Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- VALVERDE, O. (2001). *El enfoque de la competencia laboral*. Montevideo: OIT-Departamento de publicaciones de Cinterfor.
- VALLE, J. M. (2000). Libre movilidad de profesionales en la Unión Europea: un reto de armonización para las políticas educativas nacionales. *ICADE*, 49, 197-217.
- VALLES, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- VALLS MASEDA, M. (2003). *Educació superior i treball*. Barcelona: Cambra de Comerç de Barcelona.
- VAN DER VELDEN, R. (2004). Proyecto de investigación: El profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento: Nuevas Exigencias en la Educación Superior en Europa (REFLEX). En *Documentos de la Jornada Internacional "La transición al trabajo de los jóvenes graduados europeos"*. Valencia, 13 de mayo de 2004 (UPV).
- VAN RIPER, B.W. (1982). Facilitating systematic self-assessment: a role for teachers in contemporary appraisal. *Education*, 103, 1.
- VENTURA, J. (Coord.) (1999). *Perspectives econòmiques de la educació*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- VENTURA, J. y RODRÍGUEZ, D. (2001). El Informe Universidad 2000 y la financiación de la educación superior en España: análisis, valoración y propuestas. *Mientras Tanto*, 81, 99-113.

- VENTURA, J. y RAJADELL, N. (2003a). La formación inicial del alumnado de Prácticum de la licenciatura de Pedagogía. En M. A. Zabalza (Coord.). *VII Symposium Internacional sobre el Prácticum. (El Prácticum como compromiso institucional: Los planes de prácticas)*. Poio (Pontevedra): Universidad de Santiago, Universidad de Vigo, Universidad de A Coruña.
- VENTURA, J. y VIVES, T. (2003b). La figura del/a pedagogo/a en la Memoria del Prácticum: estrategia para la creación de empleo. En M. A. Zabalza (Coord.). *VII Symposium Internacional sobre el Prácticum. (El Prácticum como compromiso institucional: Los planes de prácticas)*. Poio (Pontevedra): Universidad de Santiago, Universidad de Vigo, Universidad de A Coruña.
- VICENS, J. (1999). La inserción profesional de los jóvenes. En la búsqueda de una definición. *Calificaciones & Empleo*, 23. Extraído el 27 de Octubre, 2003, de [www.cereq.fr/cereq/califica.html](http://www.cereq.fr/cereq/califica.html)
- VIDAL GARCÍA, J. (2001). *Graduados y Empleo en la Universidad de León*. León: Universidad de León.
- VIDAL GARCÍA, J. (Coord.) (2003a). *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. Salamanca: Universidad de León/Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- VIDAL GARCÍA, J. (2003b). *Inserción laboral de los titulados universitarios. Informe ULE 2002*. León: Universidad de León.
- VILANOU, C. y SOLER, J. (2001). Apuntes para la Pedagogía del siglo XXI: del debate postmoderno a un nuevo humanismo pedagógico. *Educação & Realidade*, 26 (2), 11-29.
- VV.AA. (1998). Las dos Cumbres europeas. El Consejo Extraordinario sobre el Empleo de Luxemburgo (noviembre de 1997) y el Consejo Europeo de Cardiff (junio de 1998). *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 12, 243-255.
- VV.AA. (2004). *Competencias de egresados universitarios*. Santiago de Chile: Centro interuniversitario de Desarrollo-CINDA.
- WALKER, J.C. y EVERS, C. W. (1988). The epistemological unity of educational research. En J. P. Keeves (Ed.) *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook* (pp.28-36). Oxford: Pergamon Press.

- WILSON, J. D. (1996). An evaluation of the Field Experiences of the innovative Model for the preparation of Elementary Teachers for Science, Mathematics and Technology. *Journal of Teacher Education*, 47 (1), 53-59.
- ZABALZA, M. A. (1989). Teoría de las prácticas. En *Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares* (pp.15.40). Santiago: Tórculo.
- ZABALZA, M. A. (1996). El Prácticum y los Centros de Desarrollo Profesional. En AA.VV. *Evaluación de experiencias y Tendencias en la Formación del Profesorado*. Bilbao: ICE-Universidad Deusto.
- ZABALZA, M. A. (Ed.) (1998a). *Actas del IV Symposium de Prácticas. Los tutores en el Prácticum*. Poio (Pontevedra): Diputación Provincial. Servicio de Cultura, Tomos I y II.
- ZABALZA, M. A. (1998b). El prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria. En M. A. Zabalza y L. Iglesias (Eds.). *V Symposium Internacional sobre el Prácticum. Innovaciones en el Prácticum* (pp.1-38). Poio (Pontevedra): Universidad de Vigo, Universidad de Santiago de Compostela.
- ZABALZA, M. A. (Coord.) (2001). *VI Symposium Internacional sobre el Prácticum. Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Prácticum*. Poio (Pontevedra): Universidad de Vigo, Universidad de Santiago de Compostela, Universidad de A Coruña. (CD)
- ZABALZA, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M. A. e IGLESIAS, L. (Eds.) (1998). *V Symposium Internacional sobre el Prácticum. Innovaciones en el Prácticum*. Poio (Pontevedra): Universidad de Vigo, Universidad de Santiago de Compostela. (CD)
- ZARRABEITIA, J. (1988). Formación del diseñador industrial. Su aportación a la empresa. *Encuentro Internacional de Diseño* (p.14). Nazioarteko Diseinu Biltzarra. Centro de Diseño Industrial, S. A.
- ZEICHNER, K. (1990). Changing directions in the practicum: looking ahead to the 1990s. *Journal of Education for Teaching*, 16 (2), 105-132.

## ***RELACIÓN DE FIGURAS***



Figura 1. Esquema general del marco teórico-conceptual.....	14
Figura 2. Principales características de los modelos universitarios: académico-formativo, profesional y de desarrollo humano sostenible.....	33
Figura 3. Estructura general del Prácticum de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. ....	45
Figura 4. Calendario del Prácticum de Iniciación .....	53
Figura 5. Calendario del Prácticum de Implicación .....	72
Figura 6. Ámbitos de referencia y principales descriptores en torno al EEES.....	104
Figura 7. Valores medios de la UE y propuestas para la convergencia en España (Pagani, 2002:28).....	153
Figura 8. Contextos e instituciones de prácticas. Fuente: ANECA (2004e: 96-100). ....	182
Figura 9. Competencias transversales. Fuente: ANECA (2004e: 113-114).....	183
Figura 10. Propuesta de estructura del título de grado de Pedagogía (ANECA, 2004e: 479-480). ....	188
Figura 11. Distribución, en horas de trabajo del estudiante y ECTS, de los contenidos (ANECA, 2004e: 483).....	189
Figura 12. Documentación en torno al Espacio Europeo de Educación Superior.....	192
Figura 13. Datos sobre algunos indicadores significativos de la EPA (elaboración propia). Fuente: INE (2004) EPA (2º trimestre de 2004). (*) Unidades: miles de personas (**) Unidades en % .....	201
Figura 14. Tasas de actividad, paro y ocupación, por grupos de edad y sexo, respecto de la población en cada grupo de edad (elaboración propia). Fuente: INE (2004) Encuesta de Población Activa (2º trimestre de 2004). Unidades: tanto por ciento. ....	202
Figura 15. Tasas de paro por sexo, grupos de edad (años) y nivel de formación alcanzado. Fuente: INE (2004) Encuesta de Población Activa (2º trimestre de 2004). Unidades: tanto por ciento. ....	202
Figura 16. Diversos aspectos para clarificar el concepto de inserción laboral.....	204
Figura 17. Factores y variables integrantes de la inserción laboral. Fuente: (Pérez Escoda 1996:48). ....	209
Figura 18. Factores que condicionan la inserción laboral. (Elaborado a partir de la propuesta de Romero et al., 2004). ....	210
Figura 19. Modelo de inserción laboral de Montané, adaptado por Pérez Escoda (2001: 427).....	211
Figura 20. Los cuatro pilares de la política de empleo de la unión Europea. (Fuente: Salvá, 2000:62).....	215
Figura 21. Situación actual de los programas europeos de formación (Fernández-Saliner, 2002:33-34) .....	225
Figura 22. Características laborales de los graduados por países (CHEERS, 1999). Fuente: Mora et al. 2004 .....	240
Figura 23. Situación del mercado laboral en la ULE. (Fuente: Vidal et al. 2001; Vidal et al. 2003) .....	244
Figura 24. Formas de acceso al mercado laboral (porcentajes). (Fuente: Vidal et al. 2003) .....	245
Figura 25. Importancia de los requisitos de los empleadores. ULE (escala de 1 a 5). (Fuente: Vidal et al., 2001 y 2003).....	245
Figura 26. Estudios de inserción laboral de las universidades catalanas (Fuente: Rodríguez Espinar, 2003:22) .....	262

Figura 27. Trayectorias de la Universidad al trabajo. UAB. 1999 (4 años después de licenciarse). (Fuente: Masjuan et al. 2002) .....	264
Figura 28. Ingresos netos mensuales. UAB. 1999 (Fuente: Masjuan et al. 2002).....	264
Figura 29. Estructura de la UB anterior al 2004 y centros de atención del GOU hasta el año 2001. (Fuente: GOU, 2000a).....	275
Figura 30. Estructura secuencial de los programas del GOU. (Fuente: GOU, 2000a).....	276
Figura 31. Datos generales de la Bolsa de Trabajo de la Universidad de Barcelona (Fuente: UB) .....	278
Figura 32. Tiempo medio de respuesta a las demandas recibidas (Fuente: UB) .....	279
Figura 33. Convenios de Cooperación Educativa (Fuente: UB) .....	280
Figura 34. Paradigmas de investigación educativa (Koetting, 1984: 296) .....	309
Figura 35. Síntesis de las características de los paradigmas de investigación (Latorre, et al. 1996: 44) .....	311
Figura 36. Características de los tipos de evaluación según su función (adaptado de Cabrera et al, 1993) .....	313
Figura 37. Clasificación de los modelos de evaluación (Martínez Olmo, 2004).....	319
Figura 38. Diseño respondiente. Adaptado de Stake (1967) .....	322
Figura 39. La importancia de los cuatro tipos de evaluación para la toma de decisiones y la responsabilización (Stufflebeam, 1993: 188).....	325
Figura 40. Objetivos, método y decisiones en el modelo CIPP (Stufflebeam, 1993: 194-195).....	326
Figura 41. Esquema de documentación de las planificaciones evaluativas (Stufflebeam, 1993: 206) .....	327
Figura 42. Ventajas y limitaciones de los modelos de evaluación. Basado en Goodwin y Discroll (1980) .....	329
Figura 43. Relación entre las fases de la investigación y las dimensiones evaluadas.....	344
Figura 44. Relación de las técnicas de obtención de la información con los objetivos específicos. ....	346
Figura 45. Relación de las técnicas de obtención de la información con las fuentes de información. ....	346
Figura 46. Documentación convencional analizada. ....	348
Figura 47. Documentación no convencional analizada .....	349
Figura 48. Fechas en las que se aplicaron los cuestionarios.....	363
Figura 49. Horario en el que se aplicaron los cuestionarios .....	364
Figura 50. Cronograma del cuestionario de egresados. ....	365
Figura 51. Aspectos evaluados y fuentes utilizadas en el cuestionario a los colectivos implicados .....	366
Figura 52. Cronograma general de los cuestionarios de evaluación a los colectivos implicados .....	376
Figura 53. Cronograma del cuestionario de evaluación a los TU.....	377
Figura 54. Cronograma del cuestionario de evaluación a los TEIP.....	378
Figura 55. Cronograma del cuestionario de evaluación al alumnado.....	379
Figura 56. Características que definen a los grupos de discusión (Suárez, 2005:20). ..	382
Figura 57. Principales ventajas e inconvenientes de los grupos de discusión (Valles, 2000:307).....	383
Figura 58. Fases y aspectos del proceso de investigación cualitativa mediante grupos de discusión.....	383



Figura 59. Categorías para el análisis del acta definitiva del grupo de discusión .....	386
Figura 60. Temporalización de las fases en el proceso seguido en el grupo de discusión .....	386
Figura 61. Distribución de los créditos en función de la carga docente del profesorado, por departamentos.....	391
Figura 62. Distribución del alumnado matriculado en el Prácticum de Implicación .	392
Figura 63. Calificaciones obtenidas por el alumnado en el Prácticum de Implicación .....	393
Figura 64. Ámbitos y número de instituciones colaboradoras con el Prácticum de Implicación .....	393
Figura 65. Composición de las muestras analizadas y evaluadas del 2000-2001 al 2002-2003 .....	398
Figura 66. Opiniones sobre los TU, respecto a la presentación del alumnado en la Institución .....	399
Figura 67. Opiniones sobre las funciones y competencias del TU, por parte del alumnado y de los TEIP .....	400
Figura 68. Opiniones sobre los TEIP, respecto al contacto con los TU en la presentación del alumnado en la Institución.....	402
Figura 69. Opiniones sobre los TEIP, respecto al contacto con los TU durante las prácticas .....	402
Figura 70. Opiniones sobre las funciones y competencias de los TEIP .....	404
Figura 71. Opiniones generales sobre las empresas o instituciones de prácticas (EIP).....	405
Figura 72. Opiniones sobre las funciones y competencias del equipo de coordinación.....	406
Figura 73. Distribución de los créditos y número de profesorado por departamentos .....	408
Figura 74. Distribución del alumnado matriculado en el Prácticum de Iniciación ....	408
Figura 75. Calificaciones obtenidas por el alumnado en el Prácticum de Iniciación .	409
Figura 76. Distribución por sexos de la muestra .....	412
Figura 77. Distribución por sexos de la población .....	412
Figura 78. Distribución por edades de las personas egresadas encuestadas.....	414
Figura 79. Distribución de la muestra en función de haber cursado otros estudios universitarios.....	414
Figura 80. Distribución de la muestra en función de haber trabajado antes o durante la carrera .....	415
Figura 81. Distribución de las horas trabajadas por semana .....	416
Figura 82. Distribución de las ocupaciones en función de la responsabilidad del cargo.....	416
Figura 83. Relación de las funciones y tareas realizadas con la educación.....	417
Figura 84. Búsqueda activa de trabajo tras finalizar la carrera .....	418
Figura 85. Métodos utilizados en la búsqueda activa de empleo tras finalizar la carrera .....	419
Figura 86. Tiempo de búsqueda del primer empleo tras la licenciatura (en meses)...	420
Figura 87. Métodos más efectivos utilizados en la búsqueda activa de empleo.....	421
Figura 88. Distribución de la ocupación inicial en función de la responsabilidad del cargo.....	421
Figura 89. Tipo de contratación inicial.....	422
Figura 90. Relación del trabajo inicial con los estudios cursados .....	422

Figura 91. Distribución de las horas trabajadas por semana en el primer trabajo significativo.....	423
Figura 92. Distribución de los salarios iniciales por bandas.....	423
Figura 93. Adecuación del trabajo inicial a la formación universitaria.....	424
Figura 94. Primer trabajo en la empresa o institución de prácticas .....	424
Figura 95. Conservación del primer empleo significativo tras finalizar los estudios.	425
Figura 96. Trabajos significativos desde la finalización de la carrera.....	426
Figura 97. Distribución de la ocupación actual en función de la responsabilidad del cargo.....	426
Figura 98. Tipo de contratación actual .....	427
Figura 99. Relación del trabajo actual con el ámbito de la educación.....	427
Figura 100. Distribución de las horas trabajadas por semana en el trabajo actual .....	428
Figura 101. Distribución de las horas trabajadas por semana en el trabajo actual .....	429
Figura 102. Distribución de las horas trabajadas por semana en el trabajo actual .....	429
Figura 103. Satisfacción con el trabajo actual .....	430
Figura 104. Utilización, en el trabajo actual, de conocimientos y habilidades adquiridas .....	431
Figura 105. Satisfacción con el salario actual.....	431
Figura 106. Adecuación de conocimientos adquiridos durante la carrera a las necesidades del trabajo actual .....	433
Figura 107. Tiempo de búsqueda de empleo (meses).....	434
Figura 108. Distribución de la realización del Prácticum por ámbitos.....	435
Figura 109. Aspectos más positivos vinculados al Prácticum .....	437
Figura 110. Condiciones a modificar, para mejorar el Prácticum .....	439
Figura 111. Valoración de las afirmaciones sobre el Prácticum.....	441
Figura 112. Formación posterior para complementar estudios.....	442
Figura 113. Relación entre la formación posterior y la Pedagogía.....	443
Figura 114. Valoración de la formación posterior .....	444
Figura 115. Influencia en la inserción laboral .....	444
Figura 116. Influencia del Prácticum en la elección de formación posterior .....	445
Figura 117. Tabla comparativo-evaluativa de algunas variables en el proceso de la vida laboral.....	447
Figura 118. Ámbito de actuación del alumnado encuestado .....	450
Figura 119. Ámbito de actuación de los TEIP encuestados .....	450
Figura 120. Valoración de las EIP por parte de los colectivos implicados .....	451
Figura 121. Grado de recomendación de la empresa o institución como centro de prácticas para los cursos siguientes, por parte del alumnado.....	452
Figura 122. Tipo de contacto mantenido entre los TEIP y los TU durante las prácticas .....	453
Figura 123. Valoración de los TEIP por parte de TU y alumnado .....	454
Figura 124. Valoración de los TEIP por parte del alumnado .....	455
Figura 125. Distribución de los TU evaluados por el alumnado, en función del departamento.....	456
Figura 126. Distribución de los TU evaluados por los TEIP, en función del departamento.....	456
Figura 127. Vías de contacto mantenido entre los TU y los TEIP durante las prácticas .....	457
Figura 128. Vías de contacto con el director o responsable de la Institución.....	458
Figura 129. Vías de contacto en la presentación del alumno/a a la Institución .....	459

Figura 130. Visitas a la Institución durante las prácticas, por parte del TU.....	460
Figura 131. Valoración de las funciones y competencias de los TU.....	461
Figura 132. Valoración de la coordinación por parte del resto de colectivos implicados.....	462
Figura 133. Categorías inducidas tras el análisis e interpretación del grupo de discusión .....	470
Figura 134. Relación entre orientaciones y agentes directamente implicados. ....	482

