



**DEPARTAMENTO: MÉTODOS DE INVESTIGACION Y
DIAGNOSTICO EN EDUCACIÓN**

FACULTAD DE PEDAGOGIA

TESIS DOCTORAL

**LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS PROFESIONALES
GRADUADOS EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.**

María Delia Justiniano Domínguez

Barcelona, 2006



**DEPARTAMENTO: MÉTODOS DE INVESTIGACION Y
DIAGNOSTICO EN EDUCACIÓN**

FACULTAD DE PEDAGOGÍA

Programa de doctorat: Qualitat Educativa en un Mòn Plural

Bienni 2002-2004

**LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS PROFESIONALES
GRADUADOS EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.**

Para optar al título de Doctora en Pedagogía

María Delia Justiniano Domínguez

Director: Dr. Sebastián Rodríguez Espinar

Barcelona, septiembre del 2006

A Hernán y Carmen por hacer de los vientos huracanados soplos de paz y fuerza....

Agradecimientos

Un agradecimiento muy especial al **Dr. Sebastián Rodríguez Espinar** _a quien le reconozco las virtudes de la generosidad, la nobleza y la confianza en las personas_ por su apoyo y enseñanzas en este periodo de formación, así como por su contribución y largas horas dedicadas a este trabajo.

A los profesores del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la UB, particularmente a los integrantes del Grupo de Investigación en Transiciones Académicas y Laborales.

A la “Agencia Española de Cooperación Internacional” por haber hecho posible parte de este doctorado.

Mi gratitud eterna al apoyo desinteresado de mi querido y leal amigo Gastón García Marinozi, a quien admiro por hacer de la pluma, el tintero y el papel el timón del alma.

Mi agradecimiento más profundo a las personas que me apoyaron de tantas maneras en este trabajo:

Carmen Domínguez, Caterine Fagundes, Montze Errea, Cecilia Urquizu, Pedro Jurado, Ana María Vega, Gaby Claire, Hernán Gutiérrez, Delia Jardín, Regina Ormeneze, Mary Luz Justiniano, Rosario Justiniano, Rosario Hidalgo, Iván Sánchez, Celso Quiroga, Josefina Ortiz, Juan Justiniano, Olga Canals, Mari Paz Pérez, Lourdes Viña, Jaime Velasco, Cecilia Sanabria, Montse Rodríguez, Carmen Beardo

INDICE

INTRODUCCIÓN

1.	El problema de investigación.....	5
2.	Justificación	7
3.	Estructura general y contenido capitular.....	8

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

Análisis de la relación universidad- trabajo y su implicación en la calidad

Capítulo 1: Referentes conceptuales, sociales, políticos y económicos en la relación educación superior y trabajo

Introducción

1.1.	La universidad y el trabajo en el nuevo escenario económico.....	13
	La globalización y la sociedad de la información.....	13
	La universidad en la sociedad de la información.....	18
	El trabajo en la sociedad de la información.....	23
	Crecimiento y desarrollo: conceptos inmersos en la relación trabajo-universidad...	26
	El enfoque del desarrollo humano.....	28
1.2.	Las características de la universidad en la Nueva Economía y su influencia en el desarrollo económico.....	30
	La universidad en el pasado: algunos referentes mundiales.....	31
	La universidad de hoy.....	36
	Tendencias de la universidad en la Nueva Economía.....	41
1.3.	Las vías de transformación para la universidad de la Nueva Economía.....	42
	Empresa de producción del conocimiento: hacia un nuevo modelo de organización universitaria.....	43
	La universidad debe ser innovadora y comprometida con el desarrollo territorial....	44
	Gestión universitaria adaptada a la diversidad y a la complejidad.....	45
	La relación con los clientes: atraer-retener-mantener, como forma de expresar fidelización a lo largo de todo el ciclo de vida de un estudiante.....	46
	Desarrollar una universidad proactiva, que vaya adaptándose a situaciones diferentes.....	49
1.4.	Los organismos internacionales de apoyo al desarrollo de la universidad.....	50

Capítulo 2: La estructura de la educación superior y los sectores de ocupación: La situación boliviana

Introducción

2.1.	La educación superior en América Latina.....	61
2.2.	La organización de la universidad boliviana ante la nueva economía.....	70
	La universidad en el contexto de la reforma educativa.....	71
	El sistema universitario: la base legislativa de referencia.....	73
2.3.	La situación de la educación universitaria en Bolivia: datos y cifras.....	80
2.4.	Los estudios de Ciencias de la Educación en el contexto boliviano.....	86
	Marco académico.....	89
	Breve resumen de los fundamentos de la carrera.....	91
	Estructura del diseño curricular.....	95
	La trayectoria académica de los profesionales en Ciencias de la Educación...	95
	Ciclos o etapas de formación.....	96
	Niveles de formación.....	98
	Modalidades de graduación.....	98
	El plan de estudios y la evaluación del programa.....	100
2.5.	Las regulaciones profesionales de los Licenciados en Ciencias de la Educación.....	101
	Ámbitos de inserción profesional.....	101
	Condiciones laborales de los Licenciados en Ciencias de la Educación.....	102

Capítulo 3: La inserción laboral como indicador de calidad en la educación superior

Introducción

3.1.	Polémica conceptualización de la calidad universitaria.....	108
	La calidad en educación superior y los enfoques evaluativos.....	109
	Enfoques tradicionales y/o aplicables a otros niveles educativos.....	110
3.2.	La inserción laboral, indicador de calidad universitaria.....	114
	a) La calidad como eficacia-eficiencia económica.....	114
	b) La calidad como satisfacción del usuario.....	115
	c) La calidad como transformación o “valor añadido”.....	116
	d) La calidad como adecuación al mercado laboral.....	119
3.3.	La inserción laboral: enfoques y factores específicos.....	121
	3.3.1. La inserción laboral desde la teoría de las transiciones: un marco general.....	125
	Hacia una aproximación del concepto de transición al mercado laboral.....	125
	Perspectivas en el análisis de la transición al mercado laboral.....	126
	3.3.2. Explicación de la relación entre la educación y la inserción laboral.....	131
	La empleabilidad, factor clave de la inserción laboral.....	134
	La empleabilidad ¿está incluida en el proceso formativo?.....	141
3.4.	Los estudios de la inserción laboral de los graduados.....	143

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

La inserción laboral, su calidad, los factores influyentes y la adecuación de la formación de los Licenciados en Ciencias de la Educación

Capítulo 4: Metodología y desarrollo de la investigación

Introducción

4.1. Problemática de la investigación.....	159
4.2. Enfoque metodológico.....	161
4.3. Universo, población y muestra.....	166
4.4. Planificación de la investigación.....	168
4.5. Desarrollo de la investigación.....	170

Capítulo 5: Presentación de resultados

Introducción

5.1. El perfil de los graduados.....	181
5.2. La inserción laboral.....	187
5.3. La calidad de la inserción de los graduados en Ciencias de la Educación.....	197
5.4. Los graduados inactivos.....	209

Conclusiones

C.1. Respuestas y logros de la investigación.....	212
C.2. Reflexiones finales.....	220
C.3. Reflexiones sobre la metodología empleada.....	227
C.4. Prospectiva.....	228

Referencias bibliográficas.....	230
--	------------

Anexo

Introducción

Contenido

1. El problema de investigación
2. Justificación
3. Estructura y contenido capitular

1. El problema de investigación

Históricamente las necesidades del sistema productivo han tenido una influencia decisiva en la difusión de la educación. El sistema educativo se ha adaptado a cada época; por tanto, es coherente pensar que la función económica de la educación ha existido siempre. En estos momentos, la educación superior se constituye en un elemento clave para el progreso de los países latinoamericanos en general y Bolivia en particular. La participación en la sociedad del conocimiento requiere un número mayor de personas cualificadas que adapten a las necesidades locales el conocimiento generado.

En coherencia con los planteamientos precedentes, en Bolivia, en 1991, como parte del marco global de las transformaciones institucionales del Sistema Educativo Boliviano, el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes desarrolló a través de seminarios – talleres especializados en investigación y diseño curricular una serie de eventos dirigidos a analizar la situación de la formación docente. Al detectar las carencias existentes se decidió complementar la formación a través de la carrera en Ciencias de la Educación.

La propuesta fue elaborada para cada uno de los itinerarios de formación docente¹ y se incorporó a partir de 1994. Las once universidades públicas del país iniciaron la formación de Licenciados en Ciencias de la Educación, y a partir de 1995 fueron incorporándose a la oferta universidades privadas. En la actualidad, existen veinte universidades privadas que ofrecen la carrera; tres de las cuales se encuentran en la ciudad de Santa Cruz.

Según esta propuesta, los estudios de Licenciatura en Ciencias de la Educación comprenden dos años de formación y la realización de una tesis de grado, prácticas guiadas o examen de grado. La inserción al mercado laboral de estos profesionales depende de las vacantes

¹ Los postulantes de la Licenciatura en Educación deben elegir itinerarios de formación (establecidos en los INS y para los que han sido formados previamente como docentes) dependiendo de sus intereses y aptitudes: educación inicial, primaria o secundaria.

existentes en los cargos directivos (direcciones de unidades educativas, docencia en Institutos Normales Superiores (INS), asesores pedagógicos, investigadores, cargos de gestión, centros de investigación) que son licitados por las diferentes entidades gubernamentales y privadas². Es decir, que existe una política pública que, en teoría, debe encargarse de otorgar empleos o facilitar la movilidad de los Licenciados en Ciencias de la Educación.

Con lo anteriormente planteado queda explícito que la formación de profesionales en Ciencias de la Educación está destinada a responder a las necesidades actuales de un Sistema Educativo en reforma³. En consecuencia, las intenciones de la formación profesional en el área radican en el hecho de contar con profesionales situados críticamente en la realidad nacional que puedan ser agentes de cambio dentro del sistema educativo y, por ende, en la sociedad.

Por tanto, la calidad y la pertinencia con que las universidades ejecutan sus programas constituyen los aspectos prioritarios, así como el seguimiento de los profesionales. Este último componente generará conocimiento sobre la adecuación de la formación a las necesidades del mercado laboral y el impacto que tiene el desempeño profesional en los cambios educativos.

Pese a contar con todo un bagaje que sitúa a la formación de Licenciados en Ciencias de la Educación en un eje de desarrollo del Sistema Educativo Boliviano, no se realiza un seguimiento de su inserción laboral que permita conocer la calidad de la misma y la pertinencia de la formación en relación a su desempeño profesional. Sin embargo, después de diez años de funcionamiento del programa formativo en las diferentes universidades del país, se han iniciado los procesos de evaluación fundamentados en parámetros intrínsecos (formación docente, currículo, infraestructura.....). De esta manera, la presente investigación se inicia en un momento crucial, donde la evaluación de la calidad debe considerar también factores extrínsecos, poniendo en evidencia la calidad de los procesos de inserción laboral como elemento que nos permitirá apoyar a la evaluación de la calidad en educación superior.

² Según la propuesta de formación de los Licenciados en Ciencias de la Educación las competencias de estos profesionales se expresan en las siguientes tareas: Investigar el fenómeno educativo; abordar los problemas educativos del país y proponer soluciones alternativas en función de mejorar la calidad de la educación; elaborar planes programas y proyectos educativos que respondan a las necesidades, expectativas y problemas del medio sociocultural; apoyar, asesorar y dirigir la acción educativa que guíe los procesos de transformación social; diagnosticar la problemática educativa desde sus diferentes vertientes o dimensiones; desarrollar procesos de evaluación del Sistema Educativo Nacional; proponer políticas orientadas a la educación pluricultural; elaborar y ejecutar proyectos de orientación y educación alternativa (Educación Especial, Educación Permanente, Educación de Adultos); recalcar, mejorar y promover experiencias de formación y actualización docente.

³ La Ley de Reforma Educativa N° 1565, del 7 de julio de 1994, establece que la educación tiene como finalidad alcanzar el desarrollo integral de todos sus estudiantes para el desarrollo pleno de sus potencialidades y lograr su participación activa en la dinámica de la sociedad.

Considerando la importancia de conocer el proceso y resultado de la inversión social y económica que realiza el país al formar Licenciados en Ciencias de la Educación, surge la urgencia de conocer cuál es la plusvalía en términos educativos y sociales.

Según los datos que maneja el departamento de calidad educativa de la Universidad Católica Boliviana, el número de graduados, hasta el 2002 supera los trescientos; sin embargo, no se conoce el proceso de transición desde la universidad al mercado laboral que permita valorar cuál es el grado de calidad de dicha inserción y cuáles son los factores que la favorecen o dificultan para retroalimentar los procesos formativos en vigencia.

En este contexto, el presente estudio pretende analizar la inserción laboral de los graduados de las carreras de Ciencias de la Educación, de las diferentes universidades de la ciudad de Santa Cruz de la Sierra, como factor que permitirá conocer la calidad del programa formativo.

2. Justificación

Actualmente, la sociedad tiende cada vez más a establecerse sobre la base del conocimiento. En este marco, la universidad boliviana _como entidad formadora de profesionales y representantes del constructo social_ se constituye en parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y sociológicamente sostenible de las personas, las comunidades y la sociedad. Por consiguiente, la universidad tiene que emprender acciones que permitan poner en concordancia la formación de sus profesionales con las necesidades sociales. En este contexto, la universidad boliviana introdujo una serie de reformas para transformar la formación de recursos humanos e institucionales en el área educativa y responder a las nuevas demandas, desarrollando una educación de calidad, equidad y pertinencia social, cultural y lingüística. De esta manera, se integró en el sistema de universidades la carrera de Ciencias de la Educación, destinada a docentes del sistema educativo boliviano.

Bajo estas perspectivas surge la necesidad de conocer la calidad de la inserción de los profesionales graduados en Ciencias de la Educación como indicador de la calidad educativa. Por tanto, el estudio de la calidad de inserción laboral en el contexto boliviano tiene un valor fundamental, tanto institucional como social; en este sentido mencionamos:

- Puede constituirse en un referente básico de planificación, evaluación e innovación universitaria en relación a los programas de la carrera de Ciencias de la Educación. Los primeros beneficiarios de la investigación serán las propias instituciones universitarias. Se trata de un estudio que otorga los elementos necesarios para la evaluación posterior de los planes formativos de la carrera.

- La información sobre el empleo de los graduados será un instrumento básico para ayudar y orientar a los estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación, en relación a la configuración de sus itinerarios de formación y a los graduados en proceso de transición al mercado laboral.
- Constituye una fuente de información para el Colegio de Pedagogos, las instancias estatales y las administraciones laborales, como referente en la toma de decisiones respecto a las políticas presupuestarias y la gestión de recursos humanos, entre otros.
- El conocimiento de los procesos de inserción puede ser un referente para potenciar la relación entre agentes académicos y agentes del ámbito laboral.

Todo lo anterior conduce a formular la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es la valoración que realizan los graduados en Ciencias de la Educación sobre la situación de inserción laboral, los factores que la facilitan y la adecuación de la formación recibida?

Mediante esta pregunta se busca conocer ampliamente la situación de la inserción laboral de los profesionales, los posibles marcos de referencia que lo favorecen o dificultan, así como la adecuación de su formación para el trabajo. En este marco se presenta el siguiente objetivo:

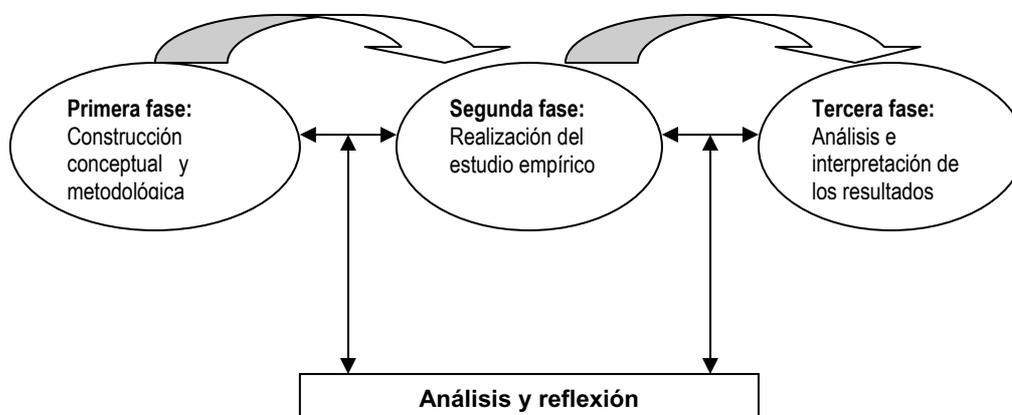
Objetivo general de la investigación: *Conocer y analizar* el proceso, la situación actual y la calidad de la inserción laboral de los profesionales formados en Ciencias de la Educación, en la ciudad de Santa Cruz de la Sierra (Bolivia).

3. Estructura general y contenido capitular

Con el propósito de alcanzar el objetivo propuesto, se realizó una investigación descriptiva cuya fundamentación y resultados se presentan en esta tesis doctoral. La organización general está planteada de la siguiente manera:

Figura 1

Estructura general de la investigación



Como se ve en la figura 1, la investigación está conformada por una construcción teórica conceptual, interrelacionada con el estudio empírico y el análisis e interpretación de los resultados que dirigen su atención en la relación universidad-trabajo. A partir de esta estructura general se han conformado los siguientes capítulos:

El **primer** capítulo se propone situar el tema de la educación superior y las exigencias que se le presentan en los inicios del tercer milenio; así como su relación con el mundo laboral y su vital aporte al desarrollo de nuestras naciones. Esto nos permite situarnos en la universidad como institución que ha adquirido en los últimos años una mayor relevancia social, política y económica en el mundo.

Desde estas perspectivas se analiza la universidad como una institución social que, además de formar profesionales, debe establecer una serie de conocimientos y capacidades que satisfagan no sólo las nuevas exigencias productivas, sino una amplia gama de necesidades, tanto de desarrollo individual como de participación ciudadana.

Para llegar a este cometido se plantea la necesidad que tiene la universidad de buscar vías de transformación para responder a una sociedad con una Nueva Economía y, por tanto, nuevos mecanismos laborales. En este contexto se analizarán las políticas de intervención de instancias internacionales que apoyan esta transformación universitaria.

La temática del **segundo** capítulo aborda la situación de la educación superior en Latinoamérica, considerando los momentos más importantes en la evolución de la universidad. En el contexto de la universidad boliviana se presenta un repaso histórico, desde la revolución hasta nuestros días, para luego describir la fase de reforma educativa que vive el país, sus fundamentos y

legislaciones. En este marco, se realizará una descripción de la carrera de Ciencias de la Educación, que comprende una revisión desde sus orígenes hasta sus marcos académicos e institucionales actuales. Sin embargo, esta fase quedaría inconclusa sin relacionar la formación y el empleo; así pues, se presenta un análisis sobre este punto, sin perder de vista el fin esencial de la educación superior: proporcionar a los egresados los conocimientos y destrezas adecuados para participar en el mundo del trabajo. En consecuencia, a medida que este propósito se cumple, el sistema contribuye a combatir la pobreza y la concentración del ingreso local en pocas manos. Ello exige que todos los egresados del sistema educativo tengan la oportunidad de desempeñar ocupaciones en las que puedan aprovechar cabalmente su formación, para lo cual es indispensable una adecuada coordinación entre el desarrollo de nuestro sistema productivo y el sistema de formación.

La estructura del **tercer** capítulo presenta el análisis de la calidad en la educación superior y los diferentes modelos de evaluación (intrínsecos y extrínsecos). Estos elementos nos permiten describir y analizar los diferentes enfoques de la calidad. En este marco situamos y analizamos la inserción laboral como indicador de calidad en la educación superior.

Estos elementos facilitarán el abordaje de las diferentes perspectivas teóricas sobre la inserción laboral, la empleabilidad y su relación con la educación superior. Esta inserción, al implicar un proceso de cambio, requiere ser analizada desde el concepto de la transición con sus diferentes perspectivas teóricas: psicológica, sociológica y pedagógica.

El capítulo **cuarto** hace referencia al proceso metodológico seguido en la investigación. Parte de la problemática de la inserción laboral de los profesionales graduados en Ciencias de la Educación y establece los objetivos generales y específicos a lograr. Así mismo, se presentan los argumentos sobre la pertinencia del enfoque y diseño metodológico elegido; así como los instrumentos adecuados para recoger la información. Posteriormente, expone la secuencia metodológica y temporal del proceso de investigación. A continuación, con base en el marco teórico conceptual expuesto en los capítulos 2 y 3, se definen las dimensiones y categorías de análisis, presentando los indicadores que se utilizaron en el instrumento. Además, describe la selección de la población y la muestra final del estudio: graduados de la carrera de Ciencias de la Educación de las cohortes 1998 y 2001. Más adelante, hace referencia a la elaboración, validación y aplicación del instrumento aplicado a los graduados (cuestionario), y presenta la descripción de las técnicas de análisis de datos aplicados para el análisis e interpretación de los resultados.

Finalmente, el **quinto** capítulo y las **conclusiones** presentan los resultados y las reflexiones finales. Responden a las preguntas y objetivos de la investigación en cuanto a los hallazgos

propios de la misma. Describen y analizan la situación de inserción de los profesionales graduados en Ciencias de la Educación; así como las características de la misma. Finalmente, se reflexiona sobre la pertinencia de la carrera de Ciencias de la Educación, las propuestas de intervención y las sugerencias para futuros estudios o intervenciones educativas.

CAPÍTULO 1

Referentes conceptuales, sociales, políticos y económicos en la relación educación superior y trabajo

“Sería un desastre que la mundialización que se está produciendo funcionara en una dirección única: por un lado, los “emisores universales”, y por otro los “receptores”; por un lado “la norma”, y por otro las excepciones: por un lado los que están convencidos de que el resto del mundo no puede enseñarles nada, y por otro los que están seguros de que el mundo no va querer escucharlos jamás”.

AMIN MAALOUF

Contenido

Introducción

- 1.1. La universidad y el trabajo en el nuevo escenario económico.
- 1.2. Las características de la universidad en la Nueva Economía y su influencia en el desarrollo económico.
- 1.3. Las vías de transformación para la universidad de la Nueva Economía.
- 1.4. Instancias internacionales que apoyan el desarrollo de la universidad.

Introducción

A continuación, se reflexiona sobre la influencia de la Nueva Economía en el comportamiento de la educación superior, las exigencias que se le presentan en los inicios del tercer milenio; así como su relación con el mundo laboral y su vital aporte en el desarrollo de nuestras naciones. Este análisis nos permite situarnos en la universidad como una institución que ha adquirido, en los últimos años, mayor relevancia social, política y económica en todo el mundo.

Desde estas perspectivas se analiza la universidad como una institución social que debe hacer mucho más que formar profesionales: debe establecer una serie de conocimientos y capacidades que satisfagan no sólo las nuevas exigencias productivas, sino una amplia gama de necesidades, tanto de desarrollo individual como de participación ciudadana.

Para llegar a este cometido, se plantea la necesidad que tiene la universidad de buscar vías de transformación como instrumento que le permitirá responder a una sociedad con una Nueva Economía y, por tanto, nuevos mecanismos laborales. En este contexto se analizan las políticas de intervención de instancias internacionales que apoyan esta transformación de la universidad.

1.1. La universidad y el trabajo en el nuevo escenario económico

En el presente apartado se analiza el nuevo escenario económico en el que se desenvuelve la universidad, para lo cual se integran elementos como los mecanismos de funcionamiento, las tendencias propias del ámbito socioeconómico en el que el mundo evoluciona y cómo estos aspectos influyen en la relación universidad- trabajo.

Según Fontela (2002), el término escenario se inscribe en la metodología de la prospectiva, es decir, del arte que consiste en explorar futuros alternativos que simulan hipotéticas actuaciones de los agentes institucionales. La palabra escenario se interpreta en su sentido francés, es decir que corresponde más bien a la idea de guión. Para elaborar un guión es indispensable interpretar las circunstancias y sus causas, los mecanismos en funcionamiento y las tendencias. En este sentido hablar de la relación universidad - trabajo y el nuevo escenario económico no es sólo hablar del presente, sino también de las tendencias políticas y sociales y, sobre todo, es hablar del futuro.

Para llegar a comprender a cabalidad la **relación universidad-trabajo**, se hace imprescindible presentar un espectro de esta Nueva Economía, su concepción y dinámica dentro de la sociedad.

El nuevo escenario económico ha condicionado unas nuevas formas de actuación y por tanto, un cambio en la organización social, que produce al mismo tiempo una redefinición de lo que se considera trabajo. En respuesta a esta dinámica, la universidad -como centro cultural inmerso en un entorno complejo con sustanciales cambios en el modo de organización social y desarrollo económico- tiene que buscar nuevas formas de actuación.

Para explicar esta premisa, es necesario situarnos en el significado de la “globalización” como política dominante y luego centrarnos en la sociedad de la información o del conocimiento, gran determinante de las formas de actuación de la universidad contemporánea y la dinámica del mundo laboral.

La globalización y la sociedad de la información

Según Fontela (2001), **la globalización** o mundialización corresponde a un fenómeno de supranacionalización de la economía. Esto implica el planteamiento de una nueva realidad política, económica, tecnológica y social.

Siguiendo a Vilalta & Pallejá (2003), la globalización presupone localización. Se insiste en que la globalización ya no se entiende como algo externo y añadido, sino como un sustituto del papel

de contenedor por parte de la sociedad y del Estado; es decir, como un juego de poder transnacional y desespaciado cuyas reglas, fronteras, paradojas y dilemas conviene descifrar. Lo que ya se percibe claramente es la paradoja de proximidad social y de la distancia geográfica.

La mecánica institucional de la globalización sigue siendo en buena parte “internacional”, es decir que se establece por acuerdo entre naciones soberanas; pero la gran innovación de este proceso reside en el impulso globalizador que ejercen las fuerzas económicas y que hace que algunos agentes económicos se eleven imperativamente a un nivel “supranacional” (Fontela, 2001).

Así, mencionamos que analistas económicos como Horton (1997) y Mazumdar (1998), coinciden en entender la globalización como un movimiento acelerado de bienes económicos a través de barreras nacionales. Este intercambio económico no es exclusivo de productos y servicios, sino que incluye también al capital humano, hecho que modifica la perspectiva y funcionamiento de la universidad contemporánea y obviamente dentro de esta dinámica, el mundo laboral. Evidentemente, esta nueva realidad conlleva un cambio en la concepción y actuación de la universidad en relación al mundo laboral, tema que abordaremos en los apartados siguientes.

Para analizar la influencia de estas políticas en la sociedad en general, en la universidad y en el mundo laboral en particular, explicaremos su incidencia en factores económicos, políticos y culturales:

- Desde el punto de **vista económico**, Sucre (2004), menciona que la globalización, se caracteriza principalmente por tres componentes:
 - **La liberación de los mercados nacionales e internacionales** y en consecuencia, la ampliación de los mercados internacionales para conformar un solo mercado mundial. Prueba clara de ello constituye la conformación de un mercado común para los países miembros de la Comunidad Económica Europea, y la consolidación del Mercado Común del Sur (MERCOSUR) en Latinoamérica. Este aspecto implica que la dinámica del mercado laboral se abra hacia mayores horizontes y requiera que sus trabajadores adquieran mayores competencias tanto técnicas, procedimentales como sociales.
 - **La transnacionalización** caracterizada por el establecimiento de relaciones empresariales, ya no entre los gobiernos de países, sino más bien entre los grupos empresarios de unos países con otros. Este hecho implica una reorganización del mundo laboral y unos requerimientos profesionales diferentes, por tanto los sistemas de formación deben modificar su accionar.
 - **La interdependencia** reflejada en las relaciones, de esta manera, las decisiones económicas de unos influyen y son influenciadas por las decisiones económicas de otros. Efectivamente, es fácil constatar que el nacimiento de grupos transnacionales e

interdependientes, ha generado una creciente rivalidad entre éstos. Puesto que buscan permanentemente reducir las inversiones o disminuir los costos de operación, asentando cada vez más el reforzamiento de la competencia y, como consecuencia inmediata, la competencia en una economía global en la que existe una constante búsqueda para mejorar los productos y servicios. Para este efecto, la dinámica laboral requiere trabajadores con una formación integral, que se adapten con facilidad a cada situación. En relación a este tópico, no sólo es importante el cambio de la formación de base, sino también la intervención de la formación continua, ya que esta interdependencia modifica las formas de trabajar de las personas.

- En lo **político** la globalización ha generado también la reformulación del papel del Estado. Este ya no actúa como regulador del mercado nacional, sino como intermediario entre los grupos transnacionales, dando lugar a que sean los organismos internacionales los que asuman las funciones de fijar políticas e instrumentos de relación externa, razón por la que se forman los llamados bloques económicos. Este hecho repercute en el mundo laboral en la medida que los “nuevos trabajadores” requieren unos nuevos parámetros de empleabilidad. El sistema formativo al tener como propósito básico dar respuesta cabal a las necesidades puntuales de la economía de cada país a través de la formación de sus ciudadanos _aunque sea difícil de cumplir con tales expectativas_ debe responder de alguna manera a este nuevo escenario que induce a cambios veloces e imprevisibles.
- En lo **cultural** la globalización trae consigo el nacimiento de una cultura mundial difundida a través de diversos medios, principalmente las “**nuevas tecnologías**”. Los “mass media”, utilizan diversos canales audiovisuales (música, literatura, etc.) transmiten ideas y valores internacionales que se confunden con identidades nacionales. Esta nueva dinámica ha ejercido y ejerce una influencia directa tanto en los procesos formativos, como en el mundo laboral.

La incorporación de las “nuevas tecnologías” en la cotidianidad del quehacer humano enfrentan a la sociedad a desafíos sin precedentes y, por lo tanto, a los sistemas formativos _como mediadores entre la sociedad y el mundo laboral_ a una transformación en su dinámica. Entre los aspectos que han determinado el impacto de la incorporación de las nuevas tecnologías mencionamos: la disminución de las barreras de comunicación entre los países; la generación de procesos continuos de cambio; la promoción de una sociedad de la información y por último, la delimitación de un nuevo modelo económico.

Como menciona Vilalta & Pallejá (2003), hoy es por todos aceptado que la evolución tecnológica y las redes telemáticas han iniciado una de las mayores transformaciones sociales de la historia. En esta nueva era, la capacidad de la *governance* de los sistemas sociales y políticos y la toma de decisiones estará cada día más en manos de aquellos que dispongan de más facilidades para acceder a la información y al conocimiento; factor que pone en desventaja a los países menos desarrollados por no contar con los recursos necesarios que permitan incrementar la incorporación de las nuevas tecnologías en la sociedad.

Así mismo, se menciona que el impacto de la incorporación de las nuevas tecnologías en la sociedad evidentemente ha cambiado la dinámica en la sociedad. Básicamente debemos partir por reconocer la influencia del surgimiento de:

- La tecnología de **comunicaciones** para transmitir información.
- Creación de los **sistemas informáticos** para procesar la información.

Evidentemente estas tecnologías de la comunicación y la información han tenido un impacto bastante perceptible en la sociedad contemporánea. Han propiciado, entre otros, la progresiva liberación de las telecomunicaciones a nivel mundial, han generado el desarrollo de fenómenos en el ámbito formativo (como por ejemplo la formación vía *one line*) y en el ámbito laboral (como por ejemplo el teletrabajo).

Los aspectos descritos marcan una revolución tecnológica que ha transformado el paisaje de la economía mundial de manera casi total, definiendo el **modelo de la Nueva Economía**. Por tanto, la universidad de hoy tiene que hacer frente a otros retos, tales como difundir conocimientos, formar para una especialización y abogar por una progresiva humanización de las relaciones laborales, entre otras.

Según Fontela (1997), el modelo de la Nueva Economía se refiere a la fase inicial de la **Revolución de la Información**, la cual a su vez tiene su base en el desarrollo tecnológico.

La sociedad de la información corresponde a una organización humana en la que la información constituye el principal elemento de bienestar ⁴. (Fontela, 2002).

La información en términos de bienestar o desarrollo adquiere su verdadero significado en el saber o en el conocimiento, y por ello también podría hablarse de la sociedad del conocimiento.

Su desarrollo coincide con la fase expansiva de un ciclo largo de la economía, por lo que la hace

⁴ Desde un punto de vista más social éste sería el término que se le da al desarrollo, por tanto en el presente documento será utilizado indistintamente.

ser más impactante ⁵.

La **base tecnológica de la sociedad de la información** o del conocimiento se sustenta en el encuentro en el tiempo de tres grandes trayectorias tecnológicas, las cuales quedan resumidas en:

- La que se refiere a la microelectrónica y a la miniaturización, que contempla en su futuro el desarrollo de las nanotecnologías.
- La que se refiere a los ordenadores y a la programación con su evolución tendencial hacia la inteligencia artificial.
- La transformación de las telecomunicaciones para aumentar las capacidades y las velocidades de transmisión, proporcionando infraestructuras cada vez menos costosas para la transmisión de la información.

Esta base tecnológica conlleva cambios en la organización del trabajo, debido a la incorporación de unas tecnologías que, si bien han estado presentes desde hace tiempo en el mundo del trabajo, es en los últimos años cuando están produciendo mayores transformaciones.

La **sociedad de la información o del conocimiento** implica una revolución en los sistemas de relaciones y redes, **una nueva forma de establecer las relaciones económicas y por tanto unos nuevos modelos de relaciones laborales**. De esta manera nos encontramos frente a **una economía de redes**, donde existe la necesidad de contar con una Universidad -como gestora del conocimiento, formadora de capital humano y promotora del desarrollo de las economías- que se adapte a estas premisas y que aplique nuevos modelos de gestión que respondan a las nuevas necesidades.

Según Jongbloed & Goedegebuure (2003), partimos de la teoría de que todas las tendencias -incluyendo la educativa- tienen en común el hecho de ser manifestaciones de la transformación que se está produciendo en nuestra sociedad, que sobrevive al cambio del sistema socioeconómico desde una economía industrial a una economía de redes. Una de las características de la economía industrial (el orden industrial) fue la existencia de artesanos que producían mercancías variadas y servicios que vendían a sus clientes. En la economía de redes (el orden de redes), la producción de mercancías por remesas ha sido sustituida por un tipo de producción que proporciona bienes y servicios hechos a medida del cliente en función de una demanda concreta. **La economía de redes se caracteriza por su heterogeneidad y su imprevisibilidad o, dicho de otra manera: la individualización en masa**. Los orígenes de la individualización en masa se remontan a la creciente riqueza de la sociedad y a las posibilidades

⁵ La teoría de los ciclos largos, reactualizada por la escuela neoschumpeteriana, considera que la economía se mueve en el tiempo con largas fases expansivas (30-50años) y recesivas, en las que se inscriben los movimientos oscilatorios de más corto plazo (3-7años). Mientras que los ciclos cortos tienen causas esencialmente coyunturales, en general relacionadas con la evolución de la formación del capital físico, los ciclos largos dependen de transformaciones tecnológicas e institucionales que no se distribuyen uniformemente en el tiempo, sino que coinciden en ciertos períodos particulares de la historia económica.

ofrecidas por la aplicación de la tecnología moderna de la información y de la comunicación (TIC).

En los párrafos anteriores hemos presentado un espectro del nuevo escenario mundial, dando pautas sobre los referentes políticos, sociales y económicos de la nueva dinámica y cómo estos aspectos repercuten en la relación universidad-trabajo. Ahora bien, estos aspectos se constituyen en una buena base teórica que nos permite situarnos en **la universidad como sistema**.

La universidad en la sociedad de la información

Nos encontramos en un entorno en el que todo parece indicar que se está produciendo una transformación tan profunda como la del Renacimiento o la de la Revolución Industrial: la sociedad de la información preconiza una nueva organización socio-económica en el siglo XXI, y una Nueva Economía. Este hecho indica que la función de la universidad en esta Nueva Economía está teniendo cambios trascendentales en función de las nuevas necesidades sociales y por ende laborales.

En la actualidad nos encontramos en transición hacia una nueva época, el nuevo modelo económico condiciona cambios que son imprescindibles y por tanto nos encontramos, en palabras de Escotet (2004), frente a una **nueva forma de racionalidad**. Ante este hecho, el desarrollo económico debe tener entre sus principales fines el desarrollo de las personas y de las sociedades. La educación en general y la educación superior en particular juegan un papel muy especial en la consecución y en la consolidación de ese cometido.

La universidad contemporánea _como centro cultural inmerso en un entorno complejo con sustanciales cambios en el modo de organización social y desarrollo económico_ debe reconocer y actuar en consecuencia con esa racionalidad. Esta comienza a manifestarse a través de la diversificación de las sociedades en el mundo, la composición cada vez más multicultural de las mismas, las características de la globalización, las estructuras de comunicación de información, la incorporación de tecnologías en la vida cotidiana, la reducción de la distancia entre lo público y lo privado, el acceso de los ciudadanos a formas de búsqueda del conocimiento distintas de las que se emplean. En el ámbito laboral, esta forma de racionalidad se manifiesta en las nuevas dimensiones del trabajo basadas en la capacidad de iniciativa personal y colectiva y en la corresponsabilidad de las decisiones, la interdisciplinariedad de los puestos de trabajo y la movilidad permanente de los perfiles profesionales, la movilidad geográfica y cultural, la mutación sin pausa de la sociedad definida por la incertidumbre y la

complejidad, y la reducción del Estado-Nación por superestructuras regionales económicas y sociales. Todo ello conforma en palabras de Escotet (2004), **una globalidad epistemológica** a la que se ha venido llamando exposición del conocimiento y complejidad de relaciones.

La educación debe estar al servicio del logro del desarrollo de las personas y de las sociedades en la más amplia acepción, y, dentro de ello, además, del desarrollo de sus economías, por tanto la educación superior empieza a considerarse como prioridad.

En consecuencia, la sociedad de la información deberá permitir una mayor concentración de esfuerzos investigadores en el desarrollo tecnológico acompañado de políticas de innovación dirigidos a esta nueva globalidad epistemológica que implica el desarrollo de las personas y de las sociedades.

Con esto queda claro que lo que la sociedad de la información exige de la universidad va más allá de los elementos básicos para el desarrollo de la Nueva Economía.

Es evidente que si la sociedad de la información tiene como horizonte prospectivo a la sociedad del conocimiento, entonces la **universidad, que constituye la principal fuente del conocimiento, debería establecerse como un motor esencial para el desarrollo y mejora de la calidad de vida de los pueblos.**

Por un lado, la universidad debe funcionar como un sistema productivo interno, orientado a largo plazo, de educación y ciencia como bienes públicos. Por otro lado, la universidad debería mantener una actividad intensa pero no excluyente, con el mundo laboral, es decir las empresas, instituciones públicas y privadas, entre otras.

La función de la universidad va más allá del corto plazo empresarial o institucional para considerar el largo plazo económico y social, proporcionando los trabajadores de conocimiento (*brain-workers*), los empresarios y los administradores que necesitan para el desarrollo futuro las empresas y otros agentes institucionales. Al mismo tiempo, es tarea esencial de las universidades proporcionar al sector público, las tecnologías que este necesita para asegurar el buen funcionamiento de los sistemas colectivos.

La universidad debe tener un papel de cooperación con todos los agentes institucionales, empresas, administraciones públicas e instituciones sin fines de lucro. Esto permitiría que el aspecto territorial sea esencial para su futuro. En efecto, en el ámbito territorial reducido, las fórmulas de contacto, los mecanismos de interfaz, las operaciones conjuntas, son necesariamente más fáciles, por lo que puede afirmarse que la universidad en la sociedad de la información será un elemento central en el desarrollo regional y local, y en la inserción de estos nuevos niveles territoriales en el proceso de globalización.

Bajo estas perspectivas, la universidad no puede olvidar que la educación es un fenómeno que conduce a transformaciones socioeconómicas, culturales y políticas, por lo que no debe funcionar sin un sistema productivo interno orientado a largo plazo, de educación y ciencia como bienes públicos.

Sin embargo, desde nuestro punto de vista, este desarrollo económico acelerado no permite a la universidad colocarse al mismo ritmo, dificultando de esta manera el desarrollo de la formación acorde a las necesidades. Pese a todo ello, existe un esfuerzo evidente por parte de estas instituciones para ponerse al servicio de la sociedad y sus necesidades, prueba de ello son los cambios que se vienen desarrollando.

A partir de la reflexión sobre la importancia de considerar que **el sistema educativo debe dar respuesta cabal a las necesidades puntuales de la economía de cada país mediante potentes sistemas de formación profesional**, y de reconocer que el mundo del trabajo cambia a tal velocidad y de modo tan imprevisible se hace necesario reformular la universidad. Esta pretensión, pese a ser difícil de cumplir, es la herramienta con que cuenta el sistema formativo, es decir debe cambiar su dinámica, teniendo como propósito fundamental formar personas proactivas, con capacidad de autoaprendizaje, con principios sólidamente establecidos que le permitan criticar la realidad y modificarla en función de un mundo más justo y más equilibrado.

Esta nueva visión hace que el sistema educativo superior se proponga mucho más que formar profesionales. Establece, en palabras de Levin (1994), una definición de las características de la educación para llegar a conseguir estos postulados de **formación integral**.

La educación superior debe adoptar lo que se denomina una postura pro-activa, es decir, considerar las necesidades educativas dentro del marco más general de las tareas humanas y afrontarlas con esa perspectiva. Estos objetivos llevan implícito una serie de objetivos actitudinales y aptitudinales a alcanzar por parte de la educación en general y de la educación superior en particular (Levin, 1994, 1997).

En consecuencia, cabe resaltar que los sistemas educativos en general y la educación superior en particular, deben tratar de **superar la falsa contradicción entre educación general, formación profesional y trabajo**; por tanto, el currículo, en su conjunto, debe ocuparse de garantizar la adquisición de competencias claves para el empleo, no solo para una determinada profesión, sino para el mundo social en general y del trabajo en particular.

La formación debe abarcar objetivos y necesidades educativas que vayan más allá de las estrictas exigencias de los puestos de trabajo, e implican una formación para la vida y para el desarrollo integral de las personas (Levin, 1997).

En un periodo marcado por la globalización financiera y productiva, la **universidad, con su capacidad de contacto con el conocimiento global, será la base para un creativo desarrollo local**. Esto conlleva a que no se pierda de vista lo que constituye, en palabras de Villarroel (2001), su propósito y su función.

- **El propósito** de la universidad es dar respuesta a las demandas de la sociedad en dimensiones económicas, políticas y culturales.
- **La función** es el desarrollo de procesos educativos que articulen las habilidades de pensamiento y los contenidos de aprendizaje para la formación de recursos humanos capaces de responder a una estructura social determinada.

Con estos aspectos queda explícito que la universidad tiene una función crítica dentro de la sociedad. Continuamente debe someter a examen la cultura, los fenómenos y los valores de su tiempo. Misión permanente de la universidad es crear cultura y elevar el nivel cultural de la nación.

Conviene aclarar que en el contexto latinoamericano la universidad, como servicio a la sociedad, debe implicar una necesidad de identificarse con su propio grupo social. Como afirmó recientemente Juan Oscar Usher, presidente de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL):

“La universidad necesita identificarse con las angustias y esfuerzos de nuestros pueblos jóvenes para ubicar el contexto latinoamericano en el lugar que le corresponda en el concierto mundial”.

Esto marca ya una exigencia y una dirección; sin negar otros aportes, podemos definir la universidad latinoamericana como servicio y contribución a una identidad propia. La universidad en este continente necesita, sin descuidar el estudio de las ciencias, volverse al pueblo, al que debe servir, identificarse con el mismo y contribuir corresponsablemente al proceso de integración, de identidad, que ya no es incipiente, sino que ha llegado a un cierto grado de maduración, a pesar de las crisis que se vive continuamente.

Este punto de vista es el que nos lleva a revisar los roles propios de la universidad, presentando en primer lugar el contexto mundial para luego situarnos en el contexto latinoamericano, aunque éste último será desarrollado con mayor profundidad en el segundo capítulo.

Con los aspectos analizados dejamos claro que la universidad es a la vez uno de los motores del desarrollo económico y uno de los polos de la educación a lo largo de la vida, es a la vez depositaria y creadora de conocimientos y técnicas. En la universidad se agrupa el conjunto de las funciones tradicionales asociadas al progreso y a la transmisión del saber: investigación, innovación, enseñanza, formación, educación permanente y cooperación internacional.

Estas reflexiones nos inducen a situarnos en la universidad como una entidad que se constituye en un instrumento de desarrollo económico de las naciones. De esta manera nos situaremos en el rol de la universidad como insumo que nos va permitir llegar a tener una visión sobre su influencia en el desarrollo humano.

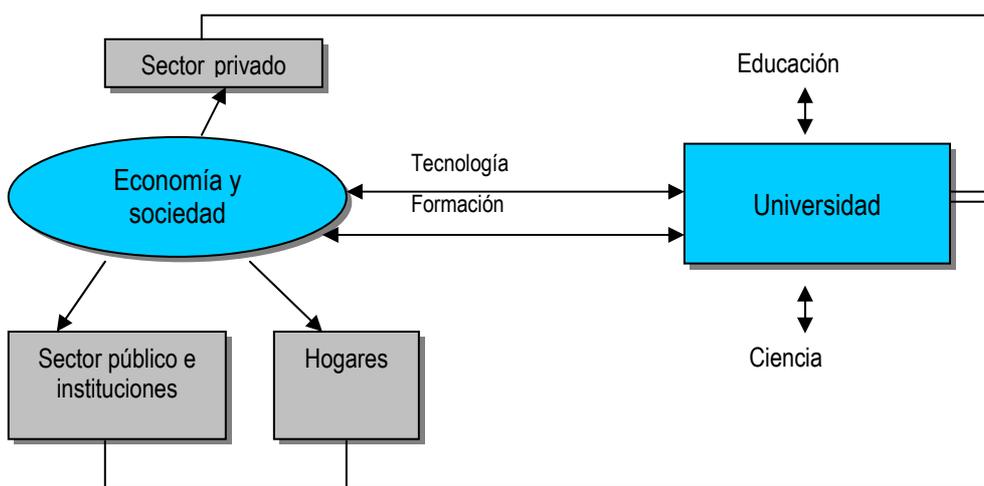
Según Vilalta & Pallejá (2003), en la sociedad global y del conocimiento, los actores sociales y los gobiernos reclaman a la universidad nuevas funciones a las que los diseños organizativos convencionales y la cultura académica responden a menudo en forma de reacción y voluntariedad. En un contexto histórico de lo que ya se denomina la sociedad del conocimiento las universidades deben gestionar mucho mejor dichos conocimientos y convertirse en agente social es claves.

Siguiendo a Vilalta & Pallejá (2003), toda vida económica depende de la aplicación del conocimiento, pero vivimos en una sociedad que cada vez más se estructura sobre esta base, en la que emergen nuevas industrias basadas en el conocimiento, por tanto el desarrollo de la universidad _como gestora del conocimiento_ se constituye en tarea prioritaria.

El conocimiento y la producción de la información tecnológica son fundamentales para la globalización y, a su vez, éstas dependen, en gran medida, de la producción que realice la universidad como institución. En este sentido, el gráfico 1.1 sintetiza el rol de la universidad en la Nueva Economía.

Gráfico 1.1

La universidad ante la Nueva Economía



El gráfico 1.1 refuerza la construcción teórica que se ha realizado en anteriores párrafos, poniendo en claro la relación entre economía, sociedad y universidad y cómo esta nueva dinámica influye en el sector tanto privado como público, aspectos que en conjunto representan el mundo laboral.

Con los aspectos mencionados hasta aquí queda claro que la **importancia de las universidades radica en su función de creación y transferencia del conocimiento**, del cual depende que las regiones consigan atraer y retener actividades con elevado valor añadido, ya sea en forma de capital móvil o de desarrollo endógeno. Las culturas de aprendizaje, asociación y adaptación institucional tienen el soporte del trabajo de las universidades, pero además, ellas mismas configuran el grado en el que las universidades pueden beneficiar a sus regiones.

Este postulado es reforzado por organismos como la *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), la Comisión Europea (CE), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), diversos gobiernos que han generado recientemente debates sobre los sistemas de educación superior como Gran Bretaña, Francia, Suecia, Finlandia, España, Australia o Países Bajos, entre otros, así como asociaciones universitarias nacionales o transnacionales, reclaman un mayor protagonismo de las instituciones de educación superior en el desarrollo territorial y en la consolidación de la sociedad del conocimiento.

También en el contexto latinoamericano se concibe cada día más las universidades como agentes claves para el desarrollo de potencialidades, recursos y valores para la propia sociedad. Las universidades son consideradas como una realidad compleja y tienen un futuro incierto como generadoras de riqueza y capital humano en la región y el territorio.

Ahora bien, una vez presentada la función de la universidad en la sociedad ha llegado el momento de profundizar este cambio de estructura con el nuevo escenario laboral.

El trabajo en la sociedad de la información

En las sociedades y economías se observa una creciente demanda para desarrollar una vinculación estrecha y directa entre las instituciones de educación superior y los demás actores de la vida económica, social, cultural y tecnológica, aspectos que engloban el mundo laboral (Vilalta & Pallejá, 2003).

En los últimos años, diversos estudios, informes y recomendaciones de gobiernos e instituciones de carácter internacional subrayan la necesidad de incrementar la vinculación de las universidades con su entorno, cuestión que incluye el mundo laboral.

Sin duda alguna, esta dinámica socioeconómica condiciona una nueva noción de trabajo. Como señala Gorz (2001: 23) “sólo aparece con su sentido actual cuando la producción y el consumo de mercancías se imponen sobre la autoproducción”. En términos sociales, con el nacimiento del capitalismo, el **trabajo se convirtió en la actividad esencial para garantizar la riqueza y**

bienestar de una sociedad, y, particularmente del trabajo productivo, aquel que se concreta y realiza en algún objeto especial o mercancía vendible, que dura, por lo menos, algún tiempo después de terminado el trabajo”⁶.

Esta nueva situación evidentemente marca una dinámica laboral diferente a la de épocas anteriores.

Según L. Rodríguez (2002), las reflexiones sobre la emergencia de la sociedad del conocimiento pone en evidencia los futuros roles que deberá desempeñar el ciudadano ante una nueva dimensión del trabajo. **El nuevo trabajo va a exigir de las personas la actitud y la disposición para aprender a lo largo de su vida.** A partir de esa nueva exigencia las personas van a tener que ser actores de los procesos de cambio, ya que no existe un determinismo tecnológico ni sistemático acerca del futuro de la humanidad.

En efecto, está en crisis lo que podríamos denominar personalidad industrial o estatus laboral de aquella persona que tuvo, en el antiguo sistema industrial, cierta seguridad de vida, dado que el trabajo era un segmento de su trayectoria biográfica. La persona hasta ahora ha organizado su trayectoria en segmentos muy bien diferenciados: escolarización, trabajo, jubilación. Y ese estado de cosas le proporcionaba cierta seguridad, cierta solidez en su progreso vital.

En cambio, actualmente, en el seno de una sociedad global del aprendizaje enmarcada en las redes de redes, ya no será norma la sola pertenencia a una empresa o a un tipo único de profesión. Las personas entran en una zona de inseguridad laboral. El punto central del desarrollo de la persona está en la capacidad de aprender todo a lo largo de su vida. Al plantear este aprendizaje en términos evolutivos y continuados se tendrá que reorientar la carrera profesional hacia la actitud y apertura de nuevos y más frecuentes cambios. Se generalizará la necesidad de aprender, cosa que antes era privilegio de las minorías. Todas las personas estarán implicadas en este proceso y en el grado en que el aprendizaje se consiga condicionará que las naciones queden excluidas o no de la sociedad del conocimiento y de la información.

No obstante, el proceso de aprender es difícil y no todo el mundo va tener acceso a la sociedad del conocimiento.

Como señala Moreno (2001), hoy más que nunca las cosas fluyen a ritmo de vértigo. En el terreno laboral los trabajos para toda la vida son cada día más escasos, y cada día es mayor el número de trabajadores que deben ir acoplándose a distintos perfiles profesionales, en unos

⁶ Hasta el nacimiento del capitalismo el trabajo era considerado como una actitud indigna, degradante y contraria al cultivo y desarrollo de lo que con Kant podrían denominarse “facultades específicamente humanas”. A ella por tanto estaban condenadas aquellas clases sociales que no podían cubrir sus necesidades de otra forma (esclavos siervos, etc.).

casos, y en otros, deben ajustarse al rediseño de las nuevas tareas dentro de las familias profesionales.

Por otra parte, el tiempo del estudio y el tiempo del trabajo eran fases de la vida separadas, como lo era también el tiempo de jubilación (Fernández, 2001). Aunque las instituciones y los sistemas formales contemplan esta separación, tienden a borrarse cada día más. Frente a este panorama la universidad deberá comprometerse en la puesta al día de sus titulados, ante el riesgo de que otras instituciones ocupen ese vacío real. Pero, así mismo, la educación-formación no se contempla según el modelo clásico de centro de formación con alumnos y profesores, sino también bajo formas variadas que incluyen la autoformación, la formación a distancia o en línea, o la formación-acción como parte del propio trabajo.

No puede haber, por tanto, un cierre de la fase de la vida académica o de estudiante. Bajo distintas formas el profesional actual es un estudiante perpetuo.

Así mismo, el ideal de empleo de por vida en una organización pública o privada ha perdido sentido. Esto tiene dos connotaciones:

- La primera es que el empleo, considerado como el trabajo realizado en la esfera pública por cuenta de otro puede adoptar distintas formas, laborales o civiles, o integrarse en un ámbito organizativo más amplio o limitarse a una prestación personal (autoempleo).
- La segunda connotación se refiere al hecho de que los compromisos entre los actores del ámbito empresarial tienden a ser limitados (contratos temporales, contratos de proyectos, encargos concretos), como propios de un entorno inestable.

Nos encontramos frente a un nuevo escenario laboral, según L. Rodríguez (2002), el denominado nuevo **trabajo se basará en compartir conocimientos y producirá nuevas formas de realizar el mismo**. Antes, la producción de bienes materiales se daba en un espacio y en un tiempo. Del mundo del trabajo desaparece la rigidez espacio-temporal y se impondrá una extraordinaria flexibilidad de los sistemas de transmisión de las órdenes. Aparece la autonomía personal que hará a las personas más flexibles y más libres con más capacidades decisorias: se exige que una persona haga un trabajo pero no se le impone cómo, dónde y cuándo hacerlo. La eficiencia en la organización se basará en un alto grado de capacidad de los trabajadores en la toma de decisiones.

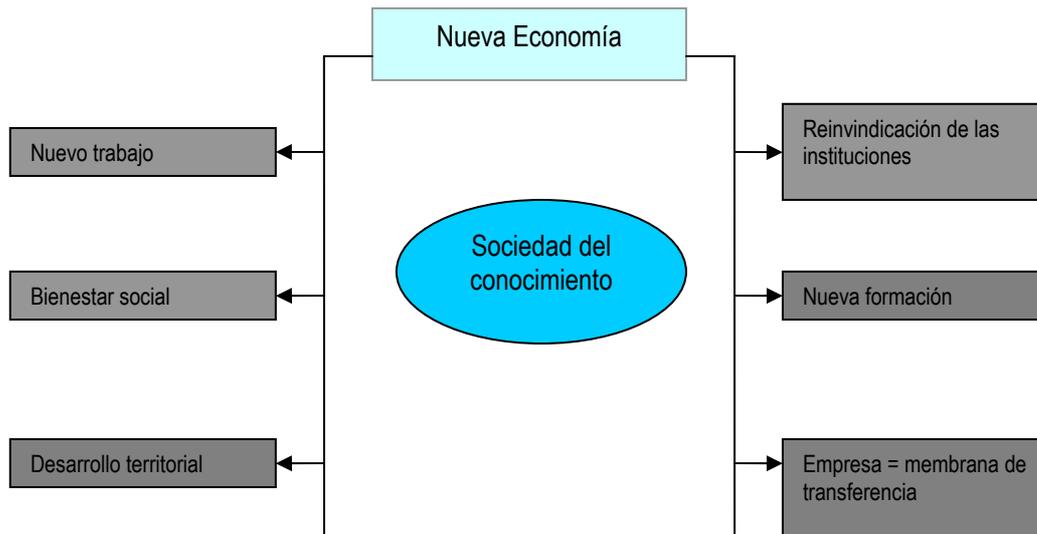
Por tanto, nos encontramos frente a la necesidad de cambiar las perspectivas de formación. Como señala Smith & Webster (1997) después de la época postindustrial la relación entre educación superior y empleo ha tenido un cambio fundamental.

El triángulo universidad-empresa-territorio crea un espacio común de aprendizaje y adaptación donde se entrelazan vínculos y membranas de transferencia que, formulando una estrategia y un

esfuerzo común, da como fruto la innovación y el desarrollo regional (Vilalta & Pallejá, 2003). A continuación, en el gráfico 1.2 presentamos la relación del trabajo con la nueva sociedad del conocimiento.

Grafico 1.2

El trabajo en la sociedad del conocimiento



El gráfico 1.2. resume el análisis realizado en los anteriores párrafos, donde se especifica la nueva dinámica laboral en una sociedad del conocimiento. Ahora bien, a lo largo de estas páginas hemos expresado la importancia que tiene la universidad en el desarrollo, por tanto, consideramos muy importante el análisis y definición de este término, no sólo por una cuestión nominativa, sino también por la importancia de considerar su significado en diferentes épocas.

Crecimiento y desarrollo: conceptos inmersos en la relación trabajo-universidad

Al hacer referencia a las diferencias entre “crecimiento” y “desarrollo”, los economistas utilizan como sinónimos de “crecimiento” términos como: “progreso”, “industrialización”, “modernización”, “bienestar” y “desarrollo”. Por tanto, consideramos necesario hacer las diferencias entre dichos términos. (Ver cuadro 1.1)

Cuadro 1.1

Diferencias entre términos

Crecimiento económico	Progreso	Industrialización	Modernización,	Bienestar y desarrollo
- Incremento - Expansión -Aumento de la producción	- Ir hacia delante - Aumentar - Crecer - Mejorar o perfeccionar.	- Avance de sólo un sector de la actividad económica	- Alude a las pautas sociales.	- Cambios estrictamente físicos o materiales y humanos.

El cuadro anterior especifica las diferencias entre los términos y podemos mencionar que “crecimiento”, “progreso” e “industrialización” hacen referencia a una expansión cuantitativa, especifican áreas más sectoriales; “modernización” y “bienestar y desarrollo” aluden a pautas sociales que se oponen a los términos anteriores. Bajo estas perspectivas autores como Moreno (2001), Amartya (2003), coinciden en entender el desarrollo como un término más amplio que crecimiento económico⁷.

El bienestar y el desarrollo comparten la convicción de que las cosas requieren cambios sociales, más que cambios estrictamente físicos o materiales. En este sentido, no sólo es importante qué y cuánto se produce, sino también cómo se produce, cómo se distribuyen los beneficios y perjuicios de esa capacidad productiva, y qué nuevas oportunidades sociales generan para quienes forman parte de la colectividad que las ha hecho posible. Para el bienestar y el desarrollo debe tenerse en cuenta la eficiencia y la equidad, no sólo en un estricto sentido económico, sino en su acepción más amplia abarcando los componentes educativos, sanitarios, culturales, intelectuales, organizativos, éticos, políticos o, dicho más genéricamente, sociales e institucionales.

Estaríamos así más cerca de una **filosofía del desarrollo** en la que se han hecho muy interesantes aportaciones en el último cuarto de siglo y las que han tenido toda una evolución. De esta manera se hace necesario considerar los antecedentes de la filosofía del desarrollo (Ver cuadro 1.2).

⁷ Suele argumentarse con afán sintetizador que el desarrollo es equivalente a crecimiento más cambios sociales e institucionales. Sin embargo, en la literatura económica se siguen considerando sinónimos crecimiento y desarrollo. De acuerdo con lo que ha sido la ortodoxia reinante en la ciencia económica, el grado de desarrollo de las naciones se ha medido exclusivamente, aún por muchos se mide por el nivel de su Producto Nacional Bruto (PNB), de su Producto Interno Bruto (PIB) o de su Renta Nacional (RN), o por sus expresiones promedio (per cápita o por habitante). De tal manera que un país con un alto PIB per cápita es más “desarrollado” que otro con un valor menor en dicha macromagnitud económica. Esta afirmación sería coherente si todos los países con alto nivel de PIB fueran desarrollados, cuando en la realidad no funciona así. Tenemos como ejemplo Marruecos en África o Venezuela en Latinoamérica, los cuales presentan un PIB elevado, sin embargo no se encuentran precisamente entre los países más desarrollados. En suma, aunque el crecimiento económico puede contribuir al desarrollo, éste no es condición *sine qua non* para alcanzar el desarrollo.

Cuadro 1.2

Antecedentes de la filosofía del desarrollo

Teoría de la producción y funcionalista (años 20')	La educación era concebida como un gasto social. El rol de la educación estaba simplificado a la formación de personas capaces de insertarse en el proceso productivo.
teoría de la dependencia (años 30')	La educación estaba en función de la clase dominante y no de las mayorías sociales.
Modelo de crecimiento económico (años 60')	Se definió aspectos que englobaran aspectos económicos y políticos, dejando de lado las mejoras de carácter social.
Crítica al modelo anterior (años 70')	Plantearon que el desarrollo consistía también en mejoras de carácter social. Las políticas empezaron a mencionar la equidad social y mejoras de la calidad de vida de una población
Renacimiento del liberalismo económico (años 80')	Se instauró políticas nuevamente enfatizadas en el crecimiento económico, a costa del incremento de las desigualdades sociales, efectos de contaminación y agotamiento de recursos naturales o renovables
Crítica al Modelo anterior (años 90')	Se acuñó el término desarrollo sostenible a la par de desarrollo humano sostenible, dando paso al nacimiento de desarrollo humano sostenible .

Si bien el cuadro 1.2 sintetiza la evolución que ha tenido la concepción de desarrollo, creemos pertinente citar también entre ellas, la concepción del desarrollo de Myrdal (1974); Morris (1973) y Kornai (1977), para lograr lo que se denomina un “desarrollo armónico”, o la de Perroux (1984), en lo que bautizó como “nuevo desarrollo”, o la promovida por Todaro (1989) y conocida, discutida y difundida sobre todo a lo largo de la década de los noventa como la alternativa del “desarrollo sostenible”⁸, o como veremos en los párrafos siguientes, la que en los últimos años viene impulsando el “Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo” (PNUD, 1996), con la denominación de “desarrollo humano”.

El enfoque del desarrollo humano

La dirección hacia la que se dirige la gestión humana y la evaluación de las sociedades tiene entre sus referencias significativas al año 1992, en el que las Naciones Unidas (ONU) y el Banco Mundial (BM) establecen un nuevo paradigma de convivencia social: El Desarrollo Humano Sostenible.

⁸ En la década de los 90' se acuñó un nuevo concepto: desarrollo sostenible a la par de desarrollo humano, que luego se fusionaron y permitieron el nacimiento de la noción de desarrollo humano sostenible. El desarrollo humano sostenible es un concepto antropocéntrico, cuyo punto de partida es el enfoque sistémico y la continuidad que lo hace sostenible. Desde este encare conceptual, la educación asume un rol protagónico, pues no sólo se reafirma el binomio educación-desarrollo, sino que se reconoce su trascendencia a otras disciplinas.

Este enfoque surge a partir de la necesidad resultante del rápido desarrollo tecnológico, de las comunicaciones y del crecimiento demográfico que ponen en riesgo el equilibrio natural del planeta, pues el desarrollo no ha considerado los posibles daños ambientales consecuentes.

Pese a que el desarrollo humano es un término muy utilizado, no está de más recordar que las personas son imprescindibles para el logro de un mayor desarrollo, e igualmente son los objetos (en el sentido de los objetivos) indiscutibles del logro de un mayor desarrollo. Las personas son el por qué y el para qué del desarrollo, el principal activo con el que poder acometer el logro de cualquier fin y, a su vez la finalidad principal y última del esfuerzo que dicho logro implique para la mejora de las condiciones de vida, de trabajo, de retribución, de salud, de educación.

El enfoque del desarrollo humano, aclara que los hombres y las mujeres no son capital humano, como solemos llamarlos al definirlos dentro de una estructura. Los hombres y las mujeres **adquieren capital humano**. Entre los aspectos básicos a considerar en este enfoque tenemos:

- Se usan determinados insumos para **crear activos de capital humano** específico para una persona específica. Estos elementos que crean capital humano dentro de una organización o sociedad le dan valor agregado a la misma ya que constituye una herramienta de producción.
- También **la sociedad crea activos de capital humano**. La producción de activos de capital humano es una tarea de ingeniería o de reingeniería, utilizando insumos como la formación y la experiencia. La reingeniería se traduce en una metodología para que las personas adquieran capital humano a través de la retroalimentación interdisciplinaria de las personas. Se debe buscar cada vez más una combinación entre formación e ingreso, por lo tanto se esfuerzan por conseguir la mejor producción de formación.

En este marco el BM (1992) y la ONU (1995) indican que la tarea del Estado y de la sociedad en general debe ser apoyar el progreso humano, basado en la equidad y en las oportunidades que permitan un desarrollo gratificante para cada persona.

Este enfoque trasladado al marco de la universidad permite apoyar la idea de que ésta es la principal promotora de la creación de capital humano en las diferentes naciones, no sólo a través de la formación inicial sino también a través de la formación continua.

Por tanto la universidad constituye un elemento clave en la producción y la distribución del conocimiento y debe afianzar los aspectos del desarrollo regional y la comunidad de desarrollo.

A continuación, se analizará la influencia de la universidad en el desarrollo socioeconómico.

1.2. Las características de la universidad en la Nueva Economía y su influencia en el desarrollo socioeconómico

Las universidades tienen un propósito y una vocación universal, como su propio nombre refleja, al estar insertadas en sistemas nacionales de educación superior. Sin embargo, su vinculación con las demandas y las necesidades de la región, ciudad o territorio concreto no han sido históricamente muy evidentes, por tanto su vinculación con el desarrollo muchas veces se ha quedado en largas tertulias. No obstante, parece claro que la mayor contribución al desarrollo y progreso de un territorio por parte de la institución universitaria ha sido y sigue siendo la generación y transmisión de conocimientos, es decir, la formación y la investigación. La formación de las élites en siglos pasados y la formación de amplias capas de la sociedad en la actualidad, juntamente con el avance científico, representan la misión fundamental de las instituciones de educación superior.

La propia concepción originaria de las universidades pretendía mantener la separación de la esfera académica de los problemas y avatares de la sociedad y por tanto del desarrollo. En buena parte de su larga existencia, se ha pretendido, y aún se pretende, que las universidades estén liberadas de controles directos, ya sea por parte de poderes religiosos, ya sea por parte de poderes políticos locales, precisamente con la intención de que ésta favorezca al desarrollo de las naciones o territorios. Por ello, instancias internacionales promulgan a la universidad una autonomía académica y de gestión. La finalidad principal de esta autonomía es reforzar la función de búsqueda del conocimiento y de formación de las élites y crear un entorno institucional apartado en lo posible de las presiones y las circunstancias políticas.

Por lo que respecta al funcionamiento y la organización interna de las universidades, estas tendencias han conllevado históricamente en muchas ocasiones modelos estáticos y ciertamente jerarquizados de la realidad universitaria. Así mismo, con la consolidación de los Estados-Naciones, se refuerza la dependencia institucional de las universidades respecto a las autoridades gubernamentales y las administraciones públicas, sobre todo en lo que se han venido a denominar universidades napoleónicas o continentales. Los valores preeminentes son los de la estabilidad y la seguridad, y todo ello conlleva en muchas ocasiones a organizaciones normalmente cerradas y rígidas, centradas en el control de procedimientos más que en la valoración e impacto de los resultados académicos, y más orientadas, si usamos la terminología económica, en la oferta (capacidades internas) que en la demanda (necesidades y requerimientos del entorno). En el cuadro 1.3 presentamos un breve resumen de las diferencias entre la universidad convencional y la del conocimiento.

Cuadro 1. 3

Diferencias entre la universidad convencional y la del conocimiento

Universidad convencional	Universidad del conocimiento
<ul style="list-style-type: none"> - Servicios concretos y específicos. - Los estudiantes en su mayoría entran a los 18 años. - Las clases son presenciales. - Otorgan conocimientos que poseen los docentes. - Culmina con un título oficial 	<ul style="list-style-type: none"> - El modelo de universidad basado en atender las necesidades de los alumnos. - Los estudiantes son de diferentes edades, de territorios próximos o lejanos, trabajadores que estudian o estudiantes que trabajan. - La planificación de contenidos y la forma de impartirlos, otorga la posibilidad de combinarlos de forma simultánea o concurrente con otros estudios, sean oficiales o no, o con otras instituciones, nacionales o no, con otros ciclos, de la misma universidad o de otras. - Se centra más en entender las necesidades de los estudiantes y usuarios que en el lado del producto.

La universidad en el pasado: algunos referentes mundiales

Para comprender a cabalidad las características de la universidad contemporánea y su influencia en el desarrollo socioeconómico se hace necesario dar un repaso histórico a los sistemas universitarios poniendo énfasis en los países desarrollados que se han constituido en un referente mundial para los sistemas universitarios actuales.

Alemania, Gran Bretaña y Francia –los clásicos centros europeos de aprendizaje por largo tiempo conocidos por su influencia en todo el mundo- presentan diferencias críticas en cuanto a la orientación y estructura de la educación superior. Ver cuadro 1.4

Las acciones realizadas históricamente en nombre del principio humboldtiano condujeron a la revolución académica, desde Bolonia y París del siglo XII hasta las Stanford y Tokio del siglo XX, ningún otro cambio se puede comparar con el surgimiento y desarrollo de la moderna universidad de la investigación. En el centro mismo de esta nueva forma, la idea efectuada de la “educación por medio de la ciencia” reemplazó la defensa del dogma con una búsqueda de final abierto en pos de una verdad en evolución. Como idea transformadora, el principio de Humboldt en diversas modalidades se volvió muy influyente en el desarrollo de la educación avanzada a finales del siglo XIX y en el siglo XX en mayor parte de las naciones avanzadas y representó un concepto particularmente dominante primero en las universidades alemanas y luego en las estadounidenses. Durante más de un siglo, el concepto se ha expresado amplia y

específicamente en el uso organizacional del seminario y laboratorio de docencia e investigación como vehículos primarios de la educación avanzada.

En muchos países la idea de la educación a través de la ciencia se refleja en la definición de los estudiantes avanzados como “estudiantes de investigación”. Según Clark (1997), la educación basada en la investigación tiene afinidad con la organización moderna de las universidades en torno de materias especializadas. Se puede haber negado formalmente la unidad investigación, docencia y estudio en modelos centrales de educación superior en otras naciones como los sistemas francés y soviético, en donde de manera deliberada se ha concentrado gran parte de la investigación en academias externas y, por lo tanto, separadas de la docencia y del estudio universitario.

Desde nuestro punto de vista, este hecho ha tenido que ver con que la ciencia y la educación superior, han establecido conexiones complicadas con sus auspiciadores, sobre todo con los gobiernos nacionales, que tienen sus propias expectativas y propósitos, de acuerdo a cada momento histórico.

Sólo desde una adecuada comprensión de la antigua universidad es posible percatarse de la conveniencia y la necesidad de considerar a la universidad de hoy y sus características. Basados en autores como Castells (1989), Staropoli (1989), Fraenkel (1989) y Didriksson (2003), a continuación presentamos un resumen de las características de las universidades en diferentes países (Ver cuadro 1.4):

Cuadro 1.4

Resumen de las características de las universidades en países desarrollados

Alemania

- A principios del siglo XIX la influencia del principio Humboldt condujo a una revolución académica de élite: desarrolló la moderna Universidad de la investigación. Esta se volvió un modo de instrucción donde el papel del estudiante se funde entre la investigación y aprendizaje.
- Estableció como principio perdurable la unidad entre la investigación, la docencia y el estudio.
- Instauró premisas que vinculaban la producción y la divulgación del conocimiento.
- Se conformaron institutos.
- Después de que la universidad alcanzó un gran desarrollo, también tuvo una época de estancamiento a mediados del siglo XIX: vivió décadas de calamidad social condicionadas por la segunda guerra mundial.
- En la época de la postguerra se reestableció el sistema universitario (personal, edificios, equipo de estudiantes, espíritu en general y propósito) y se dio inicio a la educación superior masiva.
- Nuevamente existió un periodo de crisis condicionada por la falta de respuesta y adaptación a una educación superior de masa.
- La doctrina humboltiana siguió siendo una fuerza intelectual que ayudó a mantener la investigación en la universidad, aunque fue relacionándose con la selección y entrenamiento de algunos estudiantes avanzados.
- Fueron apareciendo instituciones que no se basaban por completo en la investigación y sobre todo en los niveles introductorios e intermedios.

- Existió una tendencia hacia una mayor concentración institucional al interior del sistema completo de docencia.
- Existió en los años 90' un creciente interés en la creación de "escuelas de grado".
- Se crearon los departamentos como instancias organizativas (conjunto de institutos).
- La investigación fue actividad universitaria básica.

Gran Bretaña

- Del siglo XII al XX se produjo un sistema intensamente elitista de educación superior.
- Se sentó la temprana marca genética de una organización de pequeña escala que en el siglo XX siguió generando universidades pequeñas en un sistema nacional pequeño.
- Se desarrolló una organización basada en los catedráticos en las nuevas instituciones de finales del siglo XIX y del siglo XX en las que se creó la imagen de tutor (compromiso de establecer relaciones personales entre alumnos y maestros). Este hecho generó contraste con el resto de universidades europeas.
- La marca británica tenía matices de "colegio" y no de "instituto", "departamento" o "escuela de grado".
- Nacionalización del sistema en el siglo XX. Este hecho sirvió para unificar finanzas, las políticas de personal y apoyo a los estudiantes. Así mismo condicionó una regulación vertical.
- Las nuevas universidades se modelaron como pequeñas universidades residenciales centradas alrededor del estudiante sobresaliente.
- Un nuevo sector politécnico se estableció oficialmente a mediados de los sesenta y se convirtió en un caso de clase mundial de tendencia académica.
- Se estableció un sistema unificado formal y declarado, y se abrió la puerta a la investigación (sobre todo aplicada) a los ciudadanos.
- Se acercó a establecer una única manera correcta de organizar la vida académica.
- El progreso científico en el contexto de otros países condicionó la tendencia a la investigación hasta convertirse en parte integral de la universidad e integrar la investigación, la docencia y el estudio.
- El doctorado se introdujo después (cuatro o cinco décadas después de EEUU). La posesión de un certificado no era tan valiosa como la aparente calidad intelectual y de personalidad.
- Se ha caracterizado por ser pequeña de tamaño, en la selectividad y de alta calidad.
- Se estableció la escuela de grado.

Francia

- Las universidades han sido y son escenarios muy poco favorables para una abundante actividad de investigación y entrenamiento de los estudiantes avanzados.
- La actividad de investigación quedó fuera del control de las universidades por más de medio siglo, al estar en manos de una empresa de investigación financiada por separado y organizada en principio como un enorme *Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS)*.
- La insuficiencia en el área de investigación sumada a la deficiencia de prestigio la recrudece.
- La expansión de la educación de élite a la educación masiva hizo más profunda su subordinación.
- Las universidades se convirtieron en el sector de demanda masiva, mientras los Institutos que poblaban un nuevo sector orientado de manera vocacional se volvieron más selectivos así como más especializados.
- Los vínculos entre CNRS y las universidades siguieron desarrollándose hasta alcanzar interdependencia.
- En 1968 las universidades dividieron las disciplinas y se agruparon por afinidad.
- Dentro del sistema, las funciones de investigación están marcadas selectivamente y por lo tanto se han hecho fuertes.
- Continúa la imponente presencia de los CNRS. Este determina que universidades serán de investigación y cuáles no en una escala descendiente.
- El sistema francés se puede distinguir como "la universidad de la academia", una forma institucional en la que un conjunto externo de institutos de investigación representa la base principal de la investigación y los programas universitarios de investigación se adecuan a sus intereses.
- El vínculo entre investigación, enseñanza y aprendizaje depende del CNRS.
- A finales del siglo XX existió una descentralización gubernamental y autonomía universitaria.
- Hay que tener en cuenta la distinción entre las universidades y las grandes Escuelas; es decir, existe una enseñanza no enraizada en las universidades, que es muy selectiva y que produce una buena parte de la élite empresarial sobre todo de cuadros: son principalmente las Escuelas de Ingenieros y de Comercio.

Japón

- Profunda debilidad de la educación de grado en Japón como hogar para la ciencia y lugar para la educación doctoral basada en la investigación.
- Sus intereses se encuentran sobre todo en un desplazamiento del compromiso, el interés y los recursos

hacia la tecnología y la industria que pone las palancas del cambio bastante lejos de la supervisión del personal universitario y los funcionarios ministeriales.

- El avance tecnológico japonés está en manos de la empresa privada. Estos invierten en investigación tanto en universidades nacionales como internacionales sobre todo estadounidenses.
- El modelo japonés se basa en la industria y conecta la investigación con la instrucción y el aprendizaje.
- A finales del siglo XX el sistema japonés fue un experimento en cuanto a la posibilidad de que la industria dominara a la universidad tanto en la investigación como en el entrenamiento para la investigación.
- La fragmentación organizacional (financiamiento burocrático a nivel del sistema y de una organización en cátedras en el nivel local) despojó a las universidades de la capacidad adaptativa en el nivel de grado en una época en la que es necesario el crecimiento sustancial en el número de estudiantes y de personal para poder hacer frente a una irresistible expansión del conocimiento.
- En los años 90' existió una reforma que especificaba la descentralización general del control del estado a la universidad como el requisito de fondo.
- La universidad japonesa puede caracterizarse como una universidad aplicada.

Estados Unidos

- Desde sus inicios tuvo un acceso universal, por consiguiente existió magnitud numérica del sistema.
- Se realizó una adaptación de la idea humboltiana: inventaron la escuela de grado como un nivel superior en donde se ubicaron con comodidad la investigación y el entrenamiento avanzado. La mayor fortaleza del sistema educativo fue el nivel terciario.
- Las universidades se distinguieron desde el principio como "la universidad profesional pública y la universidad privada", es decir, universidades que se crean desde el principio para responder a las demandas de la sociedad o de la empresa.
- La universidad alcanzó prestigio a través de la investigación.
- Las fundaciones filantrópicas iniciaron una gran exploración en el inicio del siglo XX en busca de lugares donde fundar "la mejor ciencia".
- El departamento académico se volvió la unidad integradora que mantenía juntos los niveles inferior y superior y abarcaba desde los primeros cursos hasta el doctorado.
- Los departamentos reemplazaron la hegemonía de un profesor único con los controles colegiados del grupo disciplinario. Fueron reconocidos por la calidad y cantidad de investigaciones que realizaban los profesores, el entrenamiento de los estudiantes avanzados y la producción doctoral.
- El complejo universitario se caracteriza por la gran preponderancia de las iniciativas locales y estatales.
- El equilibrio del poder a favor de la iniciativa local y estatal en oposición a la dirección nacional ha tenido una profunda importancia para apuntalar la investigación en la educación de grado.
- A la universidad estadounidense se la puede caracterizar como una universidad de grado.

En el contexto latinoamericano por su desarrollo histórico, por el carácter de sus cambios y por su devenir el modelo de la universidad de carácter público autónomo es diferente a otros. Consustancial a su contexto de problemáticas comunes sus rasgos han hecho que sea divergente frente a sus pares de Norteamérica, Europa y Asia (Didriksson, 2003). Así, en el cuadro 1.5 presentamos las características más importantes de las universidades latinoamericanas.

Cuadro 1.5

Algunas características de las universidades en países latinoamericanos

- En la región no se ha dado una reproducción a escala o una imitación del referente clásico europeo por la vía de la colonización, como tampoco del estadounidense en la época contemporánea.
- Existe una suerte de “hibridación” en el proceso de constitución histórica de la Universidad latinoamericana.
- Desde sus orígenes, la universidad latinoamericana fue una institución que reverberó, con su quehacer específico y con su participación, en todos los acontecimientos políticos y sociales de su época, y se propuso, cuando le llegó su momento, ser el lugar de donde tenía que partir el cambio social y la revolución que transformaría la situación política social.
- Uno de los más resonados e importantes logros del movimiento estudiantil de principios del siglo XX fue el de la autonomía universitaria. Y es éste el concepto más importante, que debe ser considerado como el componente esencial y distintivo del paradigma organizacional sobre el que se erigieron las nacientes universidades latinoamericanas post-coloniales.
- Fue tal el grado de influencia del concepto autonómico que, en la década de los 40’ (y aun posteriormente, con la excepción de lo impuesto durante las dictaduras militares en el continente) existió una progresiva expansión de la autonomía en las universidades.
- El otro componente de gran influencia del movimiento estudiantil reformista en la definición del perfil propio de las universidades, fue la garantía de la gratuidad (siempre relativa) y del subsidio del Estado hacia el servicio educativo que se ofrecía. Esto, por lo menos prevaleció hasta finales de la década de los 70’, lo que sería severamente cuestionado y debatido a partir de la década de los 80’.
- Durante las últimas décadas del siglo XX, así como en los primeros años del siglo XXI, la universidad vive un largo periodo de transición estructural, encaminándose hacia su reorganización y eventual transformación. Se lo denomina como un periodo de nueva reforma universitaria, similar o quizás más importante que la ocurrida en el pasado, proyectada por el movimiento estudiantil que se inició en la universidad de Córdoba, Argentina, en 1918, pero que se extendió en toda la región.
- Existió una época de redefinición de las relaciones entre los gobiernos y las universidades de éstas con el sector privado y la economía, y con determinados organismos internacionales, todo lo cual dio cuenta del establecimiento de mecanismos de control rígidos sobre la universidad pública, y de otros muy flexibles para con las instituciones privadas. Este proceso se inició en los años ochenta y continúa hasta la actualidad.
- El papel que han jugado y siguen manteniendo las universidades (a las que en este trabajo se caracteriza como macrouiversidades, es decir las universidades mas importantes y representativas), algunas provenientes de la Colonia y otras no, pero todas ellas nacionales, públicas y autónomas, es clave para la constitución de esta transición y para alcanzar un nuevo estadio, es decir, la culminación de la gran reforma universitaria de la época para América Latina.
- Estas macrouiversidades se han constituido (desde el año 2000) en una Red regional, con la participación directa de los rectores de las mismas.
- A partir de los años ochenta existió como tendencia muy influyente del modelo de educación superior de los Estados Unidos.
- La universidad tradicional está siendo seriamente amenazada/desafiada por parte de diversas fuerzas a nivel mundial.

El material expuesto en el cuadro 1.5 se constituye en un espectro consistente para dar inicio al análisis del papel económico, técnico, político, social y cultural de la universidad en este siglo.

Una vez presentados los referentes mundiales de la universidad, consideramos que éste constituye un marco de referencia consistente para profundizar el análisis de la universidad contemporánea.

La universidad de hoy

Para los economistas, la universidad es un agente institucional que mantiene flujos financieros y de bienes y servicios con el resto de los agentes económicos.

Desde nuestro punto de vista, **la universidad** es una institución que la entendemos como **centro cultural inmerso en un entorno complejo con sustanciales cambios en un nuevo modo de organización económica, política y social**, que tiene que responder básicamente a una nueva sociedad de la información, coincidente con ondas largas de la economía.

Siguiendo a Fontela (1999), en la **universidad, principal proveedor de educación y de investigación**, el desplazamiento de los objetivos a más largo plazo hacia los objetivos a más corto plazo que demanda el mercado se sustenta también en el creciente control del gasto público que estimula las relaciones con finalidad económica con las empresas o instituciones, es decir con el mercado laboral. Así, se fomenta un modelo de universidad bicéfalo: es difícil la coexistencia entre escuelas de pensamiento tan diferentes como las que propugnan un repliegue sobre la educación y la investigación básicas, y los que promueven un modelo de dependencia del mundo empresarial o del mercado laboral.

Según Barnett (2001), en la actualidad el conocimiento, la educación superior y la sociedad están interrelacionadas e influyen unas sobre otras. En el cuadro 1.6 resumimos las diferentes características de la universidad en la Nueva Economía.

Cuadro 1.6

Características de la universidad en la Nueva Economía

- Agrupan el conjunto de las funciones tradicionales asociadas al progreso y a la transmisión del saber: investigación, innovación, enseñanza, formación, educación permanente y la cooperación internacional.
- Son a la vez uno de los motores del desarrollo económico y uno de los polos de la educación a lo largo de la vida, es decir depositaria y creadora de conocimientos y técnicas.
- La Universidad juega un papel determinante en la actividad investigadora hacia finalidades tecnológicas:
 - Desarrollan los conocimientos científicos que sirven de base a la tecnología.
 - Juegan un papel determinante frente a esta creciente demanda de tecnología.
- Al desarrollar tecnologías genéricas pueden considerarse bienes públicos en el mismo sentido que los conocimientos científicos.

En el contexto descrito en el cuadro 1.6, la universidad como institución inserta en una Nueva Economía se constituye en una pieza clave en la formación del tejido social.

Según Barnett (2001), la educación superior está ineludiblemente enlazada con el conocimiento, tanto en cuanto al esclarecimiento de nuestra comprensión a través de la investigación, como de la adquisición del mismo a través de la enseñanza.

El conocimiento es un rasgo esencial de la sociedad moderna. No podemos esperar comprenderla sin encontrar algún lugar para el conocimiento. Según la terminología de Giddens (2001), el conocimiento forma parte del “proyecto” de una sociedad moderna. Este es el mensaje del mundo empresarial (Drucker, 1992), de la sociología (Bell 1976), y de la antropología (Gellner, 1991).

Más aún, las formas del conocimiento que se pueden encontrar típicamente en la educación superior son las de los valores avanzados de la sociedad. No existe una correspondencia simple entre las capacidades de conocimiento que busca la sociedad moderna y las que la educación superior promueve. Sin embargo, en general, la relación persiste. El conocimiento formalizado es valorado tanto por la educación superior como por la sociedad moderna. La educación superior, por lo tanto, se ha convertido en una situación eje de la sociedad.

En este sentido, la educación, el conocimiento y la sociedad configuran una serie de relaciones entre sí. No es posible comprender plenamente ninguno de estos elementos sin prestar atención a los otros. Podríamos concebir esta triple relación de una manera lineal o triangular.

Según esta definición, la educación superior produce su propia definición de conocimiento y la impone a la sociedad en la medida en que sus graduados desarrollan sus carreras y los resultados de sus investigaciones son adoptados de diversas formas.

Sin embargo esta idea no es totalmente aplicable ya que la sociedad moderna es capaz de generar y transmitir conocimientos técnicos de alto nivel, fuera de su campo académico.

En este sentido, como menciona Fontela (2002), la universidad cumple cada vez un creciente compromiso en el contexto de un conjunto de cambios más generales:

- Una creciente crisis de legitimación en torno al papel académico y la identidad de la universidad y sus reivindicaciones de monopolio sobre determinados tipos de conocimiento y aprendizaje.
- Cambios en el régimen de “producción de conocimiento”.
- Una creciente conciencia de las universidades respecto a la importancia de su papel económico..

Según Fägerlind, Holmesland, & Strönquist, (1999), la universidad y el Estado son los principales organizadores del conocimiento, pues al ser nacionalistas promueven la cultura nacional. Por tanto, los esfuerzos recientes de los Estados se dirigen a concentrar la educación superior con la ciencia, la tecnología y la ingeniería, con la esperanza de tener una influencia global sobre sus

naciones. Al respecto, los países en vías de desarrollo, como los casos latinoamericanos se encuentran en desventaja por no contar con los recursos para financiar la ciencia y la tecnología. Como menciona Gordon (1998), los Estados avanzan hacia una teoría de conjunto e interdependencia del mundo de la economía que forman cuatro procesos simultáneos:

- Estados nacionales, particularmente los nuevos industrializados: en estos países se incrementa la educación científica y tecnológica de manera muy rápida para continuar el desarrollo.
- Ciencia y tecnología: los más importantes están financiados por organizaciones para el Estado. Estos programas están más internalizados y están más dispuestos para las organizaciones globales.
- Empresas globalizadas que están utilizando la innovación como estrategia de desarrollo.
- La disponibilidad de los científicos de primer nivel incrementa la iniciativa de esos Estados de invertir en estrategias innovadoras.

Desde estas perspectivas, las estrategias innovadoras son nacionalistas de manera agresiva porque desarrollan la ciencia localmente. Así mismo, otros países tienen estrategias innovadoras para alcanzar sus propios objetivos: **desarrollar un lugar de innovación autónoma para competir con innovadores globales establecidos.**

Por tanto, se hace necesario analizar este rol de universidad promotora de conocimiento y su influencia en el desarrollo socioeconómico de los países.

Como menciona Charles (2003), buena parte del debate sobre el papel de las universidades en el desarrollo económico regional se ha centrado en la transferencia tecnológica y en la escisión de empresas, ya que los modelos de desarrollo endógeno de los años ochenta identificaron a las universidades como fuentes de conocimiento que podían convertirse en productos indiferenciados para su uso dentro de la economía local, ya fuera a través de licencias o mediante la creación de nuevas empresas.

Por su parte, Charles (2003), menciona que uno de los elementos claves del papel de las Universidades en el desarrollo económico consiste en la creación de capital humano. Encontramos un medio para comprender este papel en el concepto de la economía del aprendizaje que emerge de estudios de sistemas nacionales de innovación.

Por su parte, Vilalta & Pallejá (2003), menciona que la universidad es efecto y causa de las transformaciones económico-sociales de nuestro tiempo. Las universidades han sido llamadas recientemente a colaborar en el desarrollo territorial, más allá de la simple creación de tecnología y la impartición de títulos, y han contribuido indirectamente a las necesidades presentes en el mercado laboral. En la sociedad global y del conocimiento, los actores regionales exigen a la

universidad nuevas funciones, a las cuales los diseños convencionales responden con una oferta precaria y voluntarista.

El cambio en el rol social de las universidades está basado en la importancia objetiva de las mismas como elementos dinamizadores y con el reto de asumir la organización que lo permita, lo que convierte a sus supuestos males en problemas técnicos pero no estratégicos.

La contribución de la universidad al desarrollo económico esta sobreentendido, pues cumple una función de liderazgo cultural y de producción de conocimientos, y también que la estructura docente corresponde a unos planes de estudio reconocidos y que la organización y los órganos de gobierno que estas funciones requieren están ya establecidos.

Según Vilalta & Pallejá (2003), en los últimos veinte años se han incrementado enormemente los proyectos conjuntos de las universidades con el territorio y el entorno social. Este hecho implica que se promueva el desarrollo de las naciones desde realidades más concretas.

La universidad forma parte de la sociedad y se la considera un factor clave para la competitividad de ciudades, regiones y territorios. A pesar de todo, todavía es necesario mejorar en muchos aspectos las interrelaciones y los mecanismos de cooperación, fomentando espacios de confianza mutua y relaciones estables y duraderas para consolidar las denominadas regiones del conocimiento y logrando de esta manera promover el desarrollo de las naciones.

Los párrafos anteriores nos dejan claro que el mayor aporte de la universidad al desarrollo es la producción del conocimiento en relación a necesidades concretas de acuerdo a cada territorio en particular.

En este sentido, Charles (2003), menciona que **uno de los elementos clave del papel de las universidades en el desarrollo económico, y por tanto territorial, consiste en la creación de capital humano**. Por su parte, Lundvall & Jonson (1994), conciben un medio para comprender este papel en el concepto de la economía del aprendizaje que emerge de estudios de sistemas de innovación. Estos autores subrayan la importancia del aprendizaje como la base de la innovación y el cambio en las modernas economías desarrolladas. Definen la economía de aprendizaje en los términos siguientes: es una economía en la que el éxito de las personas, las empresas y las regiones refleja la capacidad de aprender (y olvidar viejas prácticas); en la que el cambio es rápido, las antiguas habilidades quedan obsoletas y se piden nuevas habilidades; en la que el aprendizaje incluye habilidad y la construcción de competencias, y no sólo un mayor acceso a la información; en la que el aprendizaje se produce en todos los ámbitos de la sociedad, no sólo en los sectores de alta tecnología; y en la que la creación neta de puestos de trabajo se da en sectores que utilizan intensivamente el conocimiento (mucho actividad de I+D,

gran parte de la población con título universitario y empeoramiento de la situación laboral para las personas que no estas cualificadas)⁹.

Según Charles (2003), aunque la mayoría de las investigaciones se han centrado en la contribución directa de las universidades al éxito económico de sus localidades, otra pregunta se refiere a la contribución indirecta de las universidades a la base social y cultural del gobierno democrático efectivo y, en última instancia, a su éxito económico.

Las distintas corrientes pedagógicas coinciden en afirmar que cualquier acción educativa, tiene como meta estimular, facilitar y promover el desarrollo, sin embargo, las divergencias surgen en el momento de definir qué entienden por desarrollo, término que hemos analizado y definido en anteriores párrafos.

Si bien la noción de educación, en principio fue analizada tomando como marco de referencia la práctica educativa en sí misma, a partir de las corrientes desarrollistas la educación asume otro enfoque, puesto que constituirá su nuevo marco de referencia.

A pesar de que existen relaciones causales de incierta demostración, es decir, que nunca podremos tener del todo claro, por ejemplo, hasta dónde es la educación, en este caso superior, la que promueve mejoras en el crecimiento y el desarrollo o viceversa.

Siguiendo a Moreno (2001), la educación en general y la **educación superior** en particular se han convertido, en uno de los elementos en los que más confianza se deposita a la hora de reforzar **una estrategia de desarrollo**. No obstante, la justificación de tan virtuoso círculo entre educación, crecimiento y desarrollo tiene explicaciones muy distintas a las tradicionales u ortodoxas, es decir, aquellas del enfoque productivista basado en análisis del tipo “factor residual o tercer factor” (Solow, 1959; Aukrust, 1959; Denison, 1962), o de las “tasas de rendimiento” (Becker, 1962; Mincer, 1962; Schultz, 1961), que tanto impregnaron la economía de la educación desde sus orígenes.

Ahora bien, una vez analizadas las características de la Universidad en una Nueva Economía que condiciona una nueva manera de funcionamiento y que la dirige a fundamentar el desarrollo de las sociedades, pasaremos al estudio de las vías que permitirán a esta universidad ponerse a tono con esa nueva dinámica.

⁹ Según Charles (2003), dentro de la economía del aprendizaje podemos identificar diferentes tipos de conocimiento. En primer lugar, saber qué, es decir, hechos e información; en segundo lugar, saber por qué, es decir, principios y leyes necesarios para reducir pruebas y errores; en tercer lugar, saber cómo, es decir, las habilidades y la capacidad de hacer algo, habilidades que tradicionalmente se adquieren dentro del centro de trabajo; y finalmente saber quién, es decir, información sobre quién sabe cómo hacer qué y la competencia social para establecer relaciones con grupos especiales con el fin de aprovechar sus conocimientos. Sin embargo, la mayoría de investigaciones se han centrado en la contribución directa de las universidades al éxito económico de sus localidades, otra pregunta se refiere a la contribución indirecta de las universidades a la base social y cultural del gobierno democrático efectivo y, en última instancia, a su éxito económico.

Como menciona L. Rodríguez (2002), **las instituciones actuales deben ser repensadas**. Instituciones educativas, económicas y empresariales están fallando porque no pueden cumplir con funciones de acuerdo a la nueva dinámica social. Las instituciones sociales y sindicales válidas en la sociedad industrial empiezan a ser inservibles. Y también se puede incluir aquí el sistema universitario.

Tendencias de la universidad en la Nueva Economía

Algunas tendencias recientes hacen entrever, cambios importantes del sistema productivo de la educación, especialmente en los que hemos denominado actividades de corto plazo de elevado interés socioeconómico. Evidentemente estas tendencias se notan más en zonas más desarrolladas y con mayor poder adquisitivo, mientras que en otras, como en el caso latinoamericano, se establecen logros a paso lento y con muchos más esfuerzos. Conviene destacar al respecto:

- El desarrollo de **Megauniversidades virtuales** que proporcionan educación a distancia utilizando soportes tecnológicos avanzados con una elevada calidad en sus contenidos. Esta nueva configuración educativa reduce en más de un 50% el coste de formación por alumno (Daniel, 1997).
- La transformación de la educación *in situ* en una **educación mixta** (que difunde contenidos tanto del sistema profesoral tradicional como de Internet), y que incluye elementos de educación a distancia.
- La profesionalización de la preparación del **material didáctico** que utiliza los **multimedia**, lo que hace intervenir en el proceso educativo a nuevos profesionales que no se integran necesariamente en las organizaciones universitarias.
- La aparición de **sistemas de evaluación externos**, diferentes de los sistemas de educación, que reducen el valor de la certificación tradicional.

En general, las tendencias más profundas que se detectan al introducir las tecnologías de la información en la enseñanza universitaria son:

- **La automatización** de la parte más repetitiva y menos creativa de la enseñanza (Turoff, 1997), siguiendo las pautas de la automatización en el resto de los sectores económicos y desarrollando contenidos de multimedia.
- **La disminución de los costes** unitarios de difusión del conocimiento.

Estas tendencias hacen que la educación de corto plazo, orientada al mercado, se esté integrando paulatinamente en el círculo virtuoso de la Nueva Economía:

- Nuevas tecnologías
- Mayor productividad
- Menores costos
- Mayor competencia
- Menores precios
- Nuevas demandas estimuladas por el carácter “superior” de los consumos educativos y sus elevadas elasticidades, precios y rentas.

Ahora bien, una vez analizadas las características de la universidad en una Nueva Economía que condiciona una diferente manera de funcionamiento y que la dirige a fundamentar el desarrollo de las sociedades, pasaremos al estudio de las vías que permitirán a esta universidad ponerse a tono con esa nueva dinámica.

1.3. Vías de transformación para la universidad a la Nueva Economía

En los últimos decenios podemos analizar una nueva serie de condiciones y demandas sociales a los organismos de educación superior. Observamos, en este sentido, un cierto cuestionamiento de las bases de legitimación tradicional de las universidades. Los ciudadanos y los poderes públicos exigen más resultados. Vemos aparecer ya en los años setenta del siglo pasado conceptos novedosos en el panorama académico clásico: pertinencia, adecuación social, calidad, rendición de cuentas, eficiencia, etc. (Vilalta & Pallejá, 2003)

Las expectativas de la sociedad respecto a las universidades crecen en estos últimos decenios, lo que se traduce en muchas ocasiones en nuevas demandas del entorno y las autoridades públicas.

Los aspectos analizados a lo largo del capítulo nos permiten afirmar que la universidad tiene la emergencia de cambio, de crear canales de transformación. La verdadera transformación de la universidad vendrá por la vía de la transformación organizativa, de factores internos como externos. En este caso, la vitalidad del entorno, las exigencias externas son fundamentales. La universidad no se transformará si el entorno no exige, no demanda, no confía en ésta.

En el contexto latinoamericano la universidad no puede quedarse indiferente ante los llamados de la sociedad hacia un cambio sociopolítico e ideológico, por el contrario debe acudir a apoyar esos cambios que aporten nuevos servicios e implicación de la universidad en la evolución sociopolítica de estos países.

Desde estas perspectivas, a continuación presentaremos las vías de transformación de la universidad, para lo que hemos tomado como referencia a autores como Jongbloed &

Goedegebuure (2003), Solá (2002), Vilalta & Pallejá (2003), Marúm (1999), Bussey (2003), los mismos que son coherentes con nuestros planteamientos precedentes.

Empresa de producción del conocimiento: hacia un nuevo modelo de organización universitaria

Según Jongbloed & Goedegebuure (2003), las nuevas tendencias del entorno socioeconómico hacen que las universidades tengan que replantearse el modo de proceder en “su empresa de producción del conocimiento”, es decir: cómo actuar, cómo posicionarse en el mercado, cómo ofrecer una coherencia organizativa, etc. En otras palabras, las tendencias afectan a su concepto empresarial, a su manera de crear valor para sus clientes, para su entorno y para sus grupos de interés.

Según observa “secamente” el filósofo postmoderno Lyotard (2003), el conocimiento es y seguirá siendo producido para ser vendido, consumido para ser valorado en una nueva producción; en ambos casos, el objetivo es el intercambio.

Frente a este hecho, la universidad _al ser una institución o “empresa cuyo principal producto es el conocimiento”_ debe realizar una reingeniería que le permita crear capital tanto tangible como intangible. Sobre esta base se puede llegar a mencionar la necesidad urgente de un cambio en la organización universitaria, es decir en la estructura que le permita una toma de decisiones de acuerdo a las necesidades sociales. En el caso latinoamericano, se necesita una universidad que promueva el cambio, que otorgue conocimientos de acuerdo a las necesidades actuales y que forme un capital humano que transforme sustancialmente la sociedad.

En este sentido los modelos universitarios necesitan ser más distributivos para atender mejor las realidades territoriales y del entorno. Sistemas de organización “adhocráticos” y adaptativos. Debe existir una descentralización efectiva de las universidades en campus, facultades, centros de investigación y de transferencia de conocimientos territoriales. Favorecer los grupos -sobre todo a los más vulnerables socialmente- y sus capacidades, la complicitad y la proactividad, los proyectos innovadores.

Según Solá (2003), la universidad debe constituirse en una estructura de centros y departamentos con una periferia organizada de empresas, centros de investigación, consorcios, fundaciones, asociaciones.

El concepto fundamental a tener en cuenta es que la relación de la universidad con el entorno se realiza a través de membranas de transferencia, entendidas como unidades situadas en la frontera de la universidad, que dejan entrar a gente de fuera hacia dentro y facilitan el tránsito de

dentro hacia fuera. Pero unos y otros, los de dentro y los de fuera, forman parte de una misma organización, que es la universidad, de manera que ambos pueden desarrollar mejor sus actividades o al menos éste sería su objetivo.

Existe la necesidad de organizar adecuadamente la estructura de forma vertebrada. Una estructura en red sólo funciona si la conexión entre las distintas entidades refuerza al conjunto sin debilitar las partes. Para que esto funcione, es necesario poner algunas condiciones para todas las entidades que forman parte de la red (sean consorcios, fundaciones, asociaciones u otras entidades).

Una característica esencial de este tipo de estructuras es que funcionen con flexibilidad y se planteen, en algunos casos, acotadas en el tiempo. Que funcionen mientras tenga sentido su funcionamiento, pero si no, que se puedan cerrar, o dicho con mayor prudencia, desinstalar.

En relación a lo mencionado con anterioridad, la función universitaria, debe estar basada en la cooperación y vinculación de la institución con su región y su entorno, volviéndose de esta manera más dinámica y al servicio de nuestras naciones.

Para llegar a este cometido se deberán invertir más capacidades y recursos para innovar en la política y la gestión universitaria. Sin embargo, este hecho será posible en la medida en que coloquemos como política básica la innovación. Desde mi punto de vista la innovación permite actuar en función de las necesidades reales y mantiene el dinamismo en las instituciones.

La universidad debe ser innovadora y comprometida con el desarrollo territorial

Siguiendo la línea de los anteriores párrafos consideramos sustancial que la universidad debe por un lado innovar continuamente de acuerdo a necesidades y por el otro, debe constituirse en un mediador, donde la vinculación de las universidades con su entorno sea un hecho *sine qua non*. Además, esta vinculación debe tener una relación directa en la cooperación de las universidades en el desarrollo regional y en la competitividad de ciudades, regiones y países.

Según Vilalta & Pallejá (2003), lo que se conoce como las regiones que aprenden, las instituciones universitarias y las organizaciones de investigación, desarrollo e innovación (I+D+I) pueden jugar un papel determinante para favorecer el desarrollo socioeconómico, cultural y tecnológico. Así mismo pueden colaborar directamente en el desarrollo cívico, luchar contra la exclusión y las desigualdades sociales, y cooperar en multitud de proyectos de base ciudadana y local.

En este terreno parece evidente que las instituciones regionales con responsabilidad en materia de educación e investigación pueden y deben jugar un papel determinante. Las administraciones

y los gobiernos regionales deben fomentar un sistema competitivo y consistente en materia de educación, investigación y desarrollo. Así, las políticas públicas deberán favorecer la cooperación universitaria (más allá de la competencia entre las instituciones), la promoción de potencialidades y sinergias con iniciativas comarcales o locales, la adaptación y la especialización de las instituciones educativas o el impulso de centros de investigación. En los *clusters* regionales de conocimiento, las instituciones de educación e investigación tomarán probablemente cada día más protagonismo.

De hecho, esta realidad emergente puede ser contradictoria con los esquemas clásicos de organización de la educación superior. Hasta el momento, los actores principales en materia universitaria han sido los gobiernos nacionales y evidentemente las propias instituciones universitarias. Con estas nuevas perspectivas, parece oportuno reforzar así mismo las capacidades de autoridades regionales, empresariales y sindicatos sociales tanto en la toma de decisiones y la gestión universitaria, como en materia de investigación e innovación universitaria. Estas tendencias de cooperación con el entorno y de interconexión con el territorio pueden alterar –y alteran de hecho– el propio concepto del mundo académico y la misión clásica de la universidad. Cabe destacar también que en la nueva sociedad de la información las propias instituciones universitarias van a compartir sus capacidades y potencialidades con otros organismos y actores públicos o privados que gestionan y difunden información y crean conocimiento.

Gestión universitaria adaptada a la diversidad y a la complejidad

La administración y el gobierno de las universidades han cambiado de perspectiva, pues de ellas depende buena parte de las posibilidades de que estas instituciones cumplan su nuevo papel en la competitividad dentro del modelo de economía.

En este sentido, Marúm (1999), plantea que la administración universitaria (dirección, gestión y control) deje de ser un aspecto residual, adjetivo coadyuvante y menos importante que las funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión y se revalore como un elemento fundamental para el logro de la calidad y competitividad de este nivel educativo.

“La administración constituye, hoy más que nunca, un elemento esencial de la vida universitaria; de un lado porque es importante ordenar los vínculos que se multiplican entre la universidad y la sociedad, y del otro, porque el propio trabajo científico exige, cada vez más y de manera imperiosa que se constituyan equipos dotados de los medios poderosos y la cooperación entre éstos” (Marúm, 1999: 306).

Una buena administración comprometida y con liderazgo, que cuente con las bases académicas para el funcionamiento institucional de excelencia puede promover el cambio para conseguirla, con lo que se modifica la perspectiva de las funciones sustantivas y adjetivas en la educación superior, y la administración cobra ahora una especial relevancia en los planteamientos y estrategias de desarrollo de la educación superior.

El sistema administrativo desempeña un papel primordial en el logro de los propósitos institucionales. Su mayor o menor correspondencia con estos propósitos se expresa en la mayor o menor facilidad con que los mismos se logran, en el nivel de coherencia en la actuación administrativa y, sobre todo, en la labor de los hombres que deben materializar estos propósitos divergentes, creando situaciones de trastorno que no sólo afectan su logro sino todo el clima laboral de la institución.

Siguiendo a Marum (1999), mencionamos que la complejidad del sistema de educación superior se revela también en lo complejo de la toma de decisiones, en multiplicidad de autoridades que tienen poder y por tanto influyen en el rumbo futuro y en el quehacer cotidiano de las instituciones. Estos niveles de autoridad tienen diferentes magnitudes y significados, según sea el subsistema educativo o el tipo de institución de educación superior, pero a diferencia de las organizaciones empresariales, donde es menos complejo y más claro el esquema de autoridad, y donde se ha desarrollado más la teoría organizacional, los modelos administrativos en la educación superior requieren cambios no sólo en los modelos de administración (incluyendo la dirección y la toma de decisiones), sino que requieren verdaderas innovaciones y avances en ellos.

La relación con los clientes: atraer-retener-mantener, como forma de expresar fidelización a lo largo de todo el ciclo de vida de un estudiante.

Existe una necesidad de entender de una forma distinta la relación de la universidad con sus clientes y usuarios. Esta idea absolutamente conocida en el ámbito económico, pero poco utilizada en el ámbito universitario, es la de fidelizar, la de crear una relación duradera con los estudiantes y usuarios de la universidad a lo largo de todo el ciclo de su vida activa. (Solá, 2002). Este modelo significa considerar una serie de aspectos, que a continuación destacamos en el cuadro 1.7

Cuadro 1.7

Aspectos a considerar en la universidad convencional y del conocimiento

	Universidad convencional			Universidad del conocimiento		
Territorio	Local	Regional	Nacional	Extranjero	Global	
Edad	18	Más de 18 años	10-30	30-65	+ 65	
Dedicación	Tiempo completo	Part-time	Estudiantes que trabajan	Trabajadores que estudian	Ocasionales	
Formación	Oficial reglada	Propia posgrado	Continua / tercer grado	Ocupacional	Profesional	
Impartida	Presencial	No presencial	Semi-presencial	--	---	
Simultaneidad	Un sólo título	Simultáneo	Doble titulación nacional	Doble titulación extranjera	Doble titulación misma universidad	

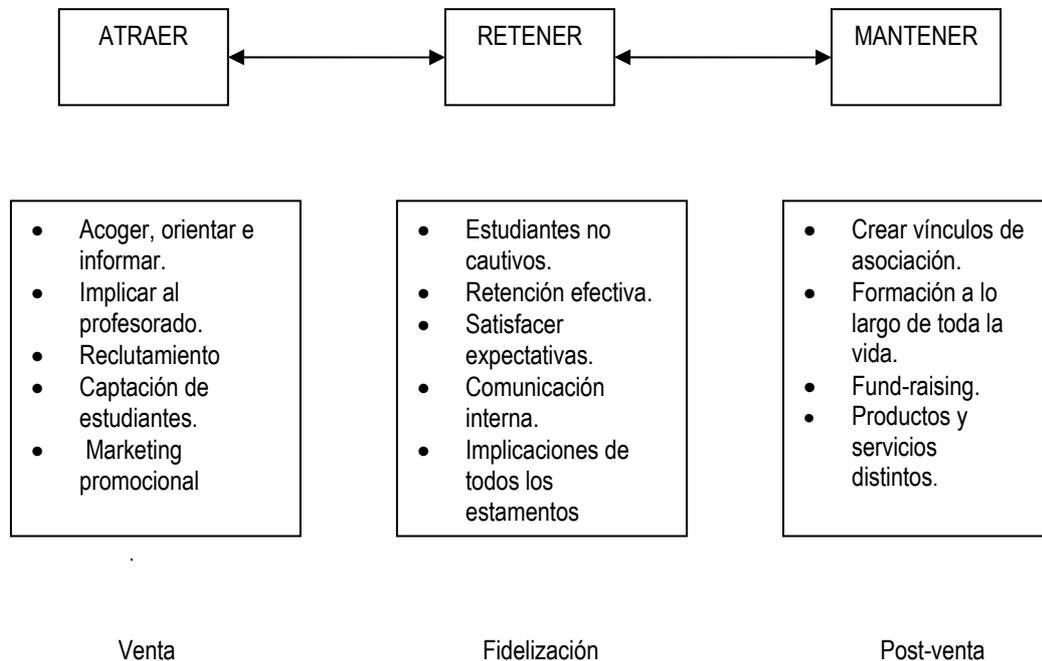
Fuente: Solá (2002)

Los aspectos descritos en el cuadro 1.7 representan para Solá (2002), una forma de repensar la universidad, significa poner el énfasis principal en los contenidos como el pilar fundamental en que se basa el conjunto de productos y servicios que va a ofrecernos esta institución. Y estos contenidos, combinados adecuadamente, dan lugar a planes de estudios oficiales o propios, impartidos simultáneamente con otros, diseñados en otras universidades, u otros países, de ciclos distintos, de forma presencial, no presencial o mixta.

Para crear una relación duradera con los clientes y usuarios deberemos adaptar nuestras estructuras internas para intentar fidelizar al estudiante y que esta fidelización lo sea a lo largo de todo su ciclo de vida activa que empieza un poco, o mucho antes, de entrar en la universidad y termina, no con la finalización de los estudios, sino en el momento en que la universidad deje de interesarle.

Gráfico 1.3

Relación de la universidad con los estudiantes



Fuente: Solá (2002)

El gráfico 1.3. muestra la relación, que según Solá (2002), los estudiantes establecen con la universidad en tres momentos distintos. En primer lugar, la universidad dedica, cada vez más esfuerzos considerables para captar y atraer estudiantes. En esa función de reclutar estudiantes se emplean en algunos casos y lugares, medios más sofisticados, y la mayoría de las universidades, implementan departamentos de *marketing* promocional dirigidos a orientar, informar y reclutar estudiantes. En términos mercantiles esta función se llama la función venta. Esta función, según el planteamiento que realiza Solá (2002), es tan importante como la función de fidelización y por esta razón en la actualidad atraer estudiantes no es suficiente, hay que retenerlos. Retener estudiantes implica satisfacer sus expectativas, es decir considerarlos como clientes e implicar a los estamentos (profesores, personal técnico y de administración) en esta tarea.

Atraer, es la función pensada para los estudiantes antes de incorporarse a las aulas, retener, es la función diseñada para los estudiantes mientras permanecen en las aulas y por último, mantener, es la función que intenta crear vínculos de relación más allá del ciclo de vida activo del estudiante en el aula.

Desde otro punto de vista, las universidades tienen en sus ex – alumnos, en sus egresados, su principal activo. Es decir, que los titulados deben encontrar un marco que les permita trabajar para su universidad y relacionarse con ella.

La relación con los ex – alumnos responde por fin a lo que Peppers & Rogers (1993), llaman valor de la esperanza de vida, que no es ni más ni menos que el conjunto de bienes y servicios que la universidad puede ofrecer a lo largo del ciclo de vida activo de una persona, y que en la universidad, va desde el conjunto de productos y servicios formativos, hasta el conjunto de servicios culturales, de ocio, divulgación o de relación que pueden ofrecerse a este colectivo.

Desarrollar una universidad proactiva, que se vaya adaptando a situaciones diferentes.

Otra vía de transformación que propone Solá (2002), es estudiar la universidad proactiva. Las exigencias sobre la universidad superan su capacidad de respuesta. A la función tradicional de generar y transmitir conocimiento, investigar, se le han incorporado un conjunto de nuevas demandas para las cuales las universidades no están preparadas. Les exigen que colaboren directamente en las políticas de generación y creación de empleo, les piden que colaboren en el desarrollo de su territorio, que sean preactivas en la divulgación y extensión de las nuevas tecnologías y en la sensibilización medioambiental, en la creación de empresas, en la incorporación y transferencia de nuevas tecnologías, en superar las barreras de la llamada “fractura digital”, y así podríamos ir extendiéndonos en otras nuevas, muchas y diversas demandas.

Según L. Rodríguez (2000), las características del aquí y el ahora para el caso del escenario económico requiere de una universidad más proactiva, en donde su rol sea no sólo interpretar los requerimientos que la sociedad del conocimiento está demandando, sino que venga a desempeñar un rol más dinámico en la vida económica, política, social y cultural de los países.

Por otra parte, los financiadores esperan más de la universidad en que invierten, pero no están dispuestos a incrementar la financiación. El resultado es que el conocimiento excede a los recursos, lo que provoca la existencia de una gran sobrecarga de demanda. El resultado de todo ello comporta lo que Clark (2002), denomina, una insuficiencia institucional.

¿Cómo superar esta barrera? ¿Cómo llegar a un equilibrio razonable entre demanda y respuesta?

Adaptando las estructuras, los objetivos y posicionando la universidad para que pueda ir incorporando como propias las nuevas demandas y exigencias. La respuesta adaptativa se basa en incrementar la diferenciación de las universidades (interna y externamente), en propiciar un

entorno interno que favorezca aprender experimentando, en incorporar mecanismos de acreditación de estudios y escuelas y por último, en transformar unas estructuras fuertemente centralizadas en estructuras más descentralizadas, lo que se denomina la descentralización adaptativa.

Y para lograr estos retos, analiza cuáles han sido los atributos comunes que encuentra del análisis de las cinco universidades de referencia del estudio. Las vías de transformación que utilizaron estas universidades pueden resumirse en cinco grandes atributos:

- Un núcleo directivo reforzado
- El desarrollo de una periferia descentralizada
- Una base diversificada de financiación
- El núcleo académico estimulado
- Una cultura emprendedora integrada

Estos aspectos implican contar con una nueva organización que refuerce este accionar proactivo.

Una vez estudiados los aspectos relacionados a las vías de transformación de la universidad a la Nueva Economía, se hace necesario analizar algunos planteamientos realizados a nivel mundial a favor de la universidad y su nuevo contexto.

Hasta aquí, hemos considerado diferentes aspectos que direccionan una universidad contemporánea, sin embargo nosotros, desde nuestra percepción de la realidad sociocultural de la realidad latinoamericana en general y boliviana en particular, consideramos pertinente el desarrollo de una universidad preparada para atender a la diversidad, aspecto que favorecería la integración social de grupos desfavorecidos e iría eliminando cada vez más la exclusión social de grupos étnicos y sociales, motivo, desde nuestro punto de vista que ha contribuido al desarrollo de levantamientos sociales en el país y que han debilitado el sistema productivo del mismo.

1.4. Los organismos internacionales de apoyo al desarrollo de la universidad

En el presente apartado haremos referencia al papel de diversos organismos internacionales en la definición de políticas públicas sobre la educación superior.

En el curso de los años noventa del siglo XX se abrió un amplio debate sobre los problemas de la educación superior en el mundo. Éste ocurrió por igual en los países de mayor y menor desarrollo y tanto en los ámbitos de definición de políticas públicas nacionales como en el terreno de los organismos internacionales, las corporaciones y la banca multilateral. Se trata de

un proceso en curso, en el que múltiples voces se han dado cita para confrontar posturas, modelos y soluciones que lleven a la renovación de la universidad de acuerdo a esta Nueva Economía.

En este sentido, mencionamos que existen algunos interlocutores con mayor visibilidad e impacto en la definición de políticas públicas:

➤ **Las instancias de consenso internacional en política educativa:** entre los organismos que mayor aporte realizan en el contexto internacional tenemos:

- **La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO):** constituye una de las instituciones que mayor influencia ha tenido en el desarrollo de la universidad. Se formó en noviembre de 1946 con el acuerdo inicial de 37 países al que muy pronto se sumaron otros¹⁰. En la actualidad pertenecen a la organización 188 países. Su propósito central es “**promover la educación para todos, el desarrollo cultural, la protección de la naturaleza, el patrimonio cultural, así como la cooperación científica, la libertad de prensa y la comunicación**”. En la Constitución de la UNESCO, los países signatarios asumieron el ideario de procurar “**oportunidades educativas completas e igualitarias**” y la búsqueda irrestricta de “la verdad objetiva y el libre intercambio de ideas y conocimientos.” Algunos países han optado por retirarse del acuerdo; los Estados Unidos lo hicieron en 1984, Reino Unido y Singapur en 1985. En diferentes etapas de su historia la UNESCO ha dado énfasis a distintos aspectos de la problemática educativa. Así, en los años 80’ el tema de la universalización de la enseñanza básica concentró la atención del organismo. En los años 90, particularmente en la segunda mitad de la década, el tema predominante fue la **educación superior**. En octubre de 1998 tuvo lugar la Conferencia Mundial sobre este tema, que culminó un proceso iniciado por la UNESCO en 1995 a través de la publicación del documento **Cambio y Desarrollo en la Educación Superior**. Entre 1996 y 1998 se verificaron conferencias regionales en distintas partes del mundo con el propósito de recoger los puntos de vista de las comunidades de

¹⁰ El 24 de octubre de 1945, al término de la segunda guerra mundial, se estableció la Organización de las Naciones Unidas (ONU) a través de un acuerdo suscrito por 51 países y con el compromiso de preservar la paz a través de la cooperación internacional y la seguridad colectiva. La ONU está organizada a través de seis instancias: la Asamblea General, el Consejo de Seguridad, el Consejo Económico y Social, el Consejo de Administración Fiduciaria, el Secretariado y la Corte de Justicia; cada una de ellas desempeña acciones específicas en torno a los propósitos generales de la Organización. Además, están vinculadas a la ONU varias “agencias especializadas”, que tienen propósitos y formas de operación definidas. Entre éstas cabe citar: la Organización Internacional del Trabajo, OIT (1919); la Organización para la Alimentación y la Agricultura, FAO (1945); la Organización para la Educación, la Ciencias y la Cultura, UNESCO (1946); la Organización Mundial de la Salud, OMS (1948), El Grupo Banco Mundial (1944); el Fondo Monetario Internacional (1944). Es importante destacar que estas agencias son organizaciones autónomas vinculadas a la ONU a través de convenios especiales, y que los acuerdos que en ellas se suscriben comprometen, en cada caso, a los países integrantes.

académicos, directivos, grupos de la sociedad civil, entidades del gobierno y otros actores sociales sobre cuatro temas claves: relevancia, calidad, financiamiento y administración, y cooperación¹¹.

En la Conferencia Mundial se presentaron varios documentos que definen la postura de UNESCO sobre la educación superior en el presente y de cara al porvenir. A continuación, en el cuadro 1.8 se presenta un resumen de los temas abordados por la UNESCO en relación a la educación superior.

Cuadro 1.8

Temas abordados por la UNESCO en relación a la educación superior

- El papel de las universidades en la generación y transmisión de conocimientos relevantes.
- La formación de profesionales y técnicos útiles y responsables.
- La formación de identidades y la transmisión de valores universales.
- La promoción de movilidad social y la generación de oportunidades sociales igualitarias.
- Así mismo, se discutió el asunto de la responsabilidad social y cultural de las instituciones de enseñanza superior frente a los problemas nacionales.
- El tema del acceso a la enseñanza superior es central en el cuerpo documental de la Conferencia. Al respecto se subraya la responsabilidad de los gobiernos por extender oportunidades de acceso a los distintos grupos sociales que forman cada entidad nacional. En materia de financiamiento se indica que las instituciones de enseñanza superior deben tener recursos suficientes para enseñar e investigar, y que el Estado es el principal responsable del financiamiento de la enseñanza superior pública, aunque otros agentes sociales deben también asumir compromisos

- **La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI):** presenta propósitos similares a los de la UNESCO, y con igual identidad como instancia intergubernamental para el consenso educativo. Este organismo, fue fundado en 1949 bajo la denominación de Oficina de Educación Iberoamericana con el carácter de agencia internacional, ha adquirido un mayor relieve en los años 90', al actuar como el "brazo educativo" de las reuniones cumbre de mandatarios de la región iberoamericana celebradas cada año desde

¹¹ Con esta agenda temática tuvieron lugar las conferencias de La Habana (noviembre, 1996), Dakar (abril, 1997), Tokio (julio, 1997), Palermo (septiembre, 1997) y Beirut (marzo, 1998). Además se organizaron otras dos reuniones de expertos de nivel regional: la reunión con el Consejo de Europa (Estrasburgo, julio de 1998), y la reunión de países de Norteamérica en Toronto (abril, 1998), con la participación de Canadá y Estados Unidos y la presencia de representantes de México y Puerto Rico.

- 1991¹².

➤ **Los organismos internacionales de cooperación universitaria:** la UNESCO afilia organizaciones que comparten su ideario y misión, y en las cuales se apoya para el desarrollo de programas regionales, sectoriales o por modalidades y niveles educativos.

En el caso de la educación superior son tres las instancias más importantes:

- **La Asociación Internacional de Universidades (AIU):** organismo fundado en 1950 y que actualmente agrupa a 150 países. Aunque la razón de ser de la AIU es el fomento de vínculos entre instituciones de enseñanza superior, a lo largo de su trayectoria ha actuado como un foro importante para la interlocución de los problemas de la enseñanza superior, y sobre todo para la difusión de ideas en torno a las reformas universitarias.

- **Unión de Universidades de América Latina (UDUAL):** en la región latinoamericana es el organismo de cooperación universitaria internacional de mayor trayectoria. Fue creado el 22 de septiembre de 1949 por acuerdo del Primer Congreso de Universidades de América Latina, celebrado en la universidad de San Carlos de Guatemala. A partir de 1962, la Ciudad de México es la sede permanente de su Secretaría General, dentro de la Ciudad Universitaria de la UNAM. Entre los objetivos de la UDUAL se destacan:

- Defender la autonomía universitaria, promover el intercambio de conocimientos a través de reuniones de profesionales, seminarios, encuentros y asambleas y participar en el debate de la transformación universitaria.

La UDUAL ha tenido una presencia política relevante en momentos en que las universidades afiliadas han sufrido el embate de gobiernos autoritarios, y en coyunturas de crisis institucional se ha pronunciado en defensa de los valores académicos y de autodeterminación de las universidades.

- **La Organización Universitaria Interamericana (OUI):** fue fundada en 1980 en el marco de la política estadounidense de cooperación intrahemisférica. Su afiliación actual es de 390 instituciones de Canadá, los Estados Unidos, América Latina y el Caribe.

➤ **La banca multilateral:** en la actualidad es insoslayable la presencia de los diagnósticos y recomendaciones que emite la banca internacional de carácter multilateral sobre

¹² En efecto, a partir de la I Conferencia Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno (Guadalajara, 1991), la OEI ha promovido y convocado las Conferencias de Ministros de Educación, como instancia de preparación de esas reuniones cumbres, haciéndose cargo también de aquellos programas educativos, científicos o culturales que le son delegados para su ejecución.

aspectos que conciernen a la conducción política, económica y social de sus socios y acreedores. A estas instancias internacionales pertenecen:

- **El Fondo Monetario Internacional (FMI):** recomienda el logro de ciertos indicadores y niveles macroeconómicos que favorecen a las políticas de la educación superior en los diferentes países. El FMI tiene tres actividades básicas:
Supervisión: analiza y valora las políticas cambiarias de los países miembros bajo la óptica de la situación económica general y de la estrategia política de cada miembro. Establece acuerdos en casos concretos para una supervisión más estrecha y control y seguimiento de programas concretos. Normalmente estos acuerdos sirven para restablecer la confianza internacional en la capacidad de pago futura del país.
Ayuda Financiera: apoya las políticas de ajuste y reforma de los países miembros con problemas en sus balanzas de pagos mediante préstamos y créditos.
Asistencia técnica: realiza estudios sobre la economía de los estados miembros; asesoran en el diseño e implementación de las políticas monetaria y fiscal, en la creación de instituciones (bancos centrales y similares), en la obtención y tratamiento de datos estadísticos. También se ayuda a la formación de funcionarios y expertos locales.

- **Banco Mundial (BM):** fue fundado en 1944, ha desempeñado un papel protagonista en la prefiguración de políticas y estrategias de desarrollo toda vez que su implementación y seguimiento representa una condición que favorece la afluencia de créditos específicos sobre programas de desarrollo. Las políticas de fomento del BM se circunscriben, en el presente, a prioridades de política económica y social expresamente definidas: desarrollo humano y educación, protección del medio ambiente, fomento del crecimiento del sector privado, fomento de la reforma económica, multiplicación de las inversiones y reducción de la pobreza, de manera tal que el BM se define a sí mismo como el “principal inversionista en los sectores sociales.” A pesar de que, desde su propio discurso, el enfoque de fomento educativo del BM privilegia los objetivos de alfabetización, combate al rezago educativo y afianzamiento de la enseñanza básica, en la última década esta institución de crédito se ha interesado en la promoción de proyectos que competen a la enseñanza superior. Así, en 1993-1994 dio a conocer un documento base que contiene el enfoque del BM sobre el tema: **Educación Superior**. Las lecciones de la experiencia, que representó una referencia obligada en el debate internacional sobre las transformaciones de los sistemas de educación superior. En el documento se presenta una amplia sección de diagnóstico en la cual se hace hincapié en las desigualdades sociales y en el detrimento de los niveles de calidad y pertinencia que acompañaron al proceso de

masificación universitaria de los 70' y 80'; se indica que este proceso, al introducirse en el subsidio público, agotó las posibilidades de los Estados para continuar y afianzar la expansión y avanzar sobre retos cualitativos. En la parte de recomendaciones y conclusiones se señala, en consecuencia, la necesidad de apoyar formas de crecimiento y desarrollo que sean económicamente sostenibles, políticamente viables y académicamente diferenciadas y diversificadas.

- **Banco Interamericano de Desarrollo (BID):** su participación ha sido importante en América Latina. Fue establecido en diciembre de 1959 con el propósito de “**contribuir a impulsar el progreso económico y social de América Latina y el Caribe.**” Durante los decenios de 1960 y 1970, el BID fue una instancia fundamental para el financiamiento de proyectos sociales de salud y educación, en el contexto de la expansión del crédito internacional a los países en vías de desarrollo y en concordancia con políticas internacionales tales como la “Alianza para el Progreso”. Debe recordarse que desde finales de los 70' y en la década subsiguiente la participación del BID en la **expansión universitaria latinoamericana** fue muy destacada, al tiempo que tanto la UNESCO como el BM recomendaban y apoyaban los proyectos de alfabetización y educación básica. En los años recientes el BID ha retomado esta prioridad y otorgado préstamos y financiamientos a proyectos de apoyo a la investigación universitaria y de desarrollo de tecnologías. Además de sus objetivos de fomento a través de instrumentos financieros, el BID existe como instancia de recomendación de políticas económicas y sociales. En torno al tema de la educación superior cabe citar el reciente documento de posición del Banco sobre esta materia, que lleva el título de “**Estrategia de Educación Superior**”, publicado a principios de 1997 y considerado formalmente por el Directorio Ejecutivo y la Administración del BID en noviembre del mismo año ¹³.

- **Los organismos internacionales de asesoría:** en este último grupo cabe referir a las organizaciones que cumplen el propósito de realizar estudios, diagnósticos, bases de datos, así como emitir recomendaciones generales y particulares aplicables a la reforma

¹³ El documento describe el criterio con que el BID considera la educación superior en América Latina y el Caribe, y propone una estrategia para la acción que el propio Banco podría realizar con miras a promover su mejoramiento. Se analizan las tendencias que caracterizan la principal temática de política en las diversas situaciones nacionales y se presenta la postura del Banco frente a los resultados logrados hasta la fecha y frente a la reforma estimada conveniente. En la última sección se abordan los aspectos de la reforma que podrían ser objeto de asistencia directa por parte del Banco; entre otras, impulso a la enseñanza superior tecnológica, desarrollo de medios para la instrucción a distancia; proyectos de mejoramiento cualitativo; apoyo a las instituciones que desarrollan investigación fundamental e investigación aplicada y apoyo al sector privado de educación superior.

de la educación superior. Entre estas organizaciones conviene mencionar, por su importancia, a las siguientes instancias:

- **La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL):** se estableció en 1948 como una de las cinco comisiones regionales de Naciones Unidas. En los años 70, etapa del desarrollismo latinoamericano, la CEPAL cumplió un papel ideológico y de diseño de estrategias económicas y sociales de primera importancia al generar teorías, modelos y estrategias acordes a los principios de desarrollo industrial endógeno y distribución social de la riqueza. Con el ocaso de los regímenes desarrollistas y la consiguiente irrupción del autoritarismo latinoamericano de las décadas de los 70' y 80', el liderazgo de la CEPAL decayó. No obstante, la CEPAL fue y continúa siendo una instancia relevante en el ámbito del pensamiento económico y social de América Latina. En el campo educativo dio cabida desde los años 60' a grupos y proyectos que formularon análisis y plantearon estrategias de desarrollo con impacto en las políticas públicas de la región. Cabe mencionar como ejemplo, el "Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe", en la década de los 70', del cual se derivó una nutrida colección de documentos, libros y artículos sobre el tema, entre los que sobresalen las colecciones "Educación y Sociedad en América Latina y el Caribe" (1980) y "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe" (1987). Los textos generados por este grupo centraron buena parte del debate educativo latinoamericano de los años 70' y 80'. Al inicio de la década de los 90', la CEPAL publicó el volumen "Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad" (1992), que expresa el punto de vista renovado de la Comisión y propone la necesidad de apoyar e impulsar la educación superior general y tecnológica como una estrategia esencial en la promoción del desarrollo económico y social autónomo.
- **Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE):** en la actualidad la OCDE agrupa 29 países; inicialmente reunía unas cuantas representaciones europeas, después se integró Japón, Australia, Nueva Zelanda, Finlandia, México, Checoslovaquia, Hungría, Polonia y Corea, y se prevé la pronta incorporación de otros países del antiguo bloque soviético, de Asia y de América Latina. **La OCDE se define como un ámbito para la discusión, desarrollo y perfeccionamiento** de políticas económicas y sociales, a través del cual los Estados miembros tienen ocasión de comparar experiencias, buscar respuesta a problemas comunes y trabajar en forma coordinada y cooperativa en proyectos de alcance nacional e internacional. A través de las reuniones que tienen lugar en la organización los Estados pueden llegar a acuerdos formales, pero lo más frecuente es que estas reuniones sirvan para discutir y clarificar estrategias de desarrollo que cada país puede

poner en práctica o modificar conforme a sus intereses. Además de su función como ámbito de debate, la OCDE ofrece a los asociados servicios profesionales de asesoría, de desarrollo de medios y modelos, de diagnóstico y evaluación crítica sobre el estado que guardan algunos sectores clave de la organización política, social y económica de los mismos. Los gobiernos proceden a contratar los servicios de la organización para que grupos de expertos internacionales lleven a cabo los diagnósticos respectivos, recogiendo información en el sitio, llevando a cabo entrevistas con informantes clave y proponiendo sesiones de discusión y seminarios.¹⁴

➤ **Otras instancias de apoyo para Latinoamérica:** entre las instancias de apoyo a la Universidad latinoamericana se menciona:

- **El Convenio Andrés Bello (CAB):** es una organización internacional de carácter intergubernamental que favorece el fortalecimiento de los procesos de integración y la configuración y desarrollo de un espacio cultural común. El CAB lleva este nombre en homenaje al ilustre americanista. Adaptando expresiones del gran integracionista Felipe Herrera (2001), puede decirse que el pensamiento de Bolívar, uno de los libertadores de América Hispana, y el de Andrés Bello, uno de sus libertadores intelectuales, ha estado presente en este Convenio, al cual adhirieron después Panamá (1980), España (1981) y Cuba (1998).

Busca generar consensos y cursos de acción en cultura, educación, ciencia y tecnología, con el propósito de que sus beneficios contribuyan a un desarrollo equitativo, sostenible y democrático de los países miembros. El origen del CAB se remonta a la VI Reunión Ordinaria del Consejo Interamericano de la OEI, hoy Consejo Interamericano la Educación, la Ciencia y la Cultura (CIECC), en Puerto España, capital de Trinidad y Tobago. Se fundó como un acuerdo en enero de 1970 y del que forman parte países como Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, España, Panamá, Perú y Venezuela; con la finalidad primordial de realizar esfuerzos conjuntos en favor de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura. En 1998 el CAB comenzó a institucionalizar la participación de las universidades con la creación de las "Cátedra Andrés Bello". La primera reunión de coordinación se llevó a efecto en Bogotá en octubre de 1998 y en dicha oportunidad el Secretario Ejecutivo manifestó el interés que han demostrado Brasil y Paraguay para adherir al Convenio. En esta ocasión se contó

¹⁴ Con ese material se generan reportes que contienen, generalmente, una sección de diagnóstico y un conjunto de recomendaciones de cambio. Con esta metodología, la OCDE realizó un amplio diagnóstico sobre la educación superior en diferentes lugares de Latinoamérica.

con la participación de la Universidad de Río de Janeiro, Brasil, que tendrá a su cargo la Cátedra Andrés Bello sobre Juventud, Educación y Empleo.

En el contexto boliviano, el CAB otorgó a las Universidades ganadoras del concurso 2004 una extensión para continuar con la investigación y la docencia en programas de postgrado que contempla la Cátedra de Integración. Fue así que se firmó un pacto con el "Convenio Andrés Bello" para llevar a cabo una extensión de la Cátedra "Andrés Bello" en el año 2005. Esta extensión consiste en el financiamiento de la Cátedra llamada "Pensamiento y Procesos de Integración en Latinoamérica" que se dicta como parte en el "Programa de Magíster en Ciencia Política" con mención en Integración a dictarse a partir de julio en la Universidad Privada de Santa Cruz¹⁵.

Así mismo el CAB presentó un proyecto cuya finalidad es apoyar el fortalecimiento y la expansión de los programas doctorales mediante dos líneas de acción. La primera creará y consolidará la comunidad académica de docentes y estudiantes doctorales de la región al establecer los medios que les permitan conocerse mejor, reconocer los méritos y logros de los diferentes programas y desarrollar programas de colaboración. La segunda, complementaria de la primera, incrementará la movilidad internacional de estudiantes doctorales en pasantías de uno a dos semestres y la de profesores en visitas cortas. Para la organización del programa se consideran tres esferas.

- **El Mercado Común del Sur (MERCOSUR):** aporta a la libre circulación de personas dentro del territorio integrado, haciendo de la educación, formación y capacitación profesional herramientas validas en todos los Estados Partes y además pretende potencializar la formación de los recursos humanos a través de programas de investigación y desarrollo coordinados.

¹⁵ La Cátedra contempla una investigación titulada LOS "CAPITALES INTANGIBLES EN LA INTEGRACIÓN TRANSFRONTERIZA: Programas y proyectos integracionistas entre Bolivia y Chile en educación superior a fines del siglo XX". Estos proyectos harán una revisión de programas y proyectos de instituciones de educación superior bolivianas y chilenas que tengan por finalidad la integración, incrementando los capitales intangibles de ambos países.

El Instituto de Estudios Internacionales INTE realizó durante el año 2004 la Cátedra de Integración Andrés Bello 2004, la cual fue ganada por la universidad privada de Santa Cruz en el concurso Latinoamericano convocado por dicho organismo. En esa ocasión la Cátedra propuesta tuvo por objetivo identificar nuevas estrategias para el trabajo conjunto en el ámbito del pensamiento e integración latinoamericano, dentro del cual se estableció dos líneas de investigación: Pensamiento integracionista latinoamericano y Estudio de casos: integración cultural en el mundo andino el caso de Chile y Bolivia.

En ese contexto, la Cátedra consideró la realización de un módulo del Magíster en Ciencia Política con mención en Integración, que fue dictado por diferentes académicos. Asimismo, se realizó una investigación cuyo principal producto fue publicado, en el libro Siete Cátedras para la Integración del Convenio Andrés Bello, bajo el título "Cimentando la integración. Pensamiento y cultura en el espacio subregional andino: El trabajo de Chile y Bolivia en la última década del siglo XX" publicado a principios del 2005.

Inició una cooperación con el Convenio Andrés Bello desde 1997 y los temas centrales de las reuniones entre ambos organismos se refieren al reconocimiento de estudios, títulos y grados, y a la enseñanza de la Historia y la Geografía¹⁶.

A lo largo de estas notas se ha intentado presentar algunas de las principales vertientes que alimentan el debate contemporáneo sobre la reforma universitaria en el plano internacional. Para concluir, simplemente quisiéramos anotar el notable énfasis que se concede a la educación superior como factor decisivo para el desarrollo en las diversas contribuciones que hemos examinado. En este mismo movimiento puede ubicarse el re-posicionamiento de instancias tales como el Banco Mundial con respecto a los sistemas de educación superior en el mundo en desarrollo. Es importante entonces advertir este movimiento mundial para evaluar las propuestas en el contexto latinoamericano y boliviano concretamente.

¹⁶ El MERCOSUR tiene como principal objetivo, aumentar el grado de eficiencia y competitividad de las economías involucradas ampliando las actuales dimensiones de sus mercados y acelerando su desarrollo económico mediante el aprovechamiento eficaz de los recursos disponibles, la preservación del medio ambiente, el mejoramiento de las comunicaciones, la coordinación de las políticas macroeconómicas y la complementación de los diferentes sectores de sus economías. La conformación de un Mercado Común es una respuesta adecuada a la consolidación de grandes espacios del mundo y a la necesidad de lograr una adecuada inserción internacional.

CAPITULO 2

La estructura de la educación superior y los sectores de ocupación: La situación boliviana

“La fuerza del conjunto del sistema imperialista es la necesaria desigualdad de las partes que la forman, y esa desigualdad asume magnitudes cada vez más dramáticas...Es América Latina, la región de las venas abiertas...”

EDUARDO GALEANO

Contenido

Introducción

2.1. La educación superior en América Latina

2.2. La organización de la universidad boliviana ante la Nueva Economía

2.3. Situación de la educación universitaria en Bolivia

2.4. La carrera de Ciencias de la Educación en el contexto boliviano

2.5. Las regulaciones profesionales de los Licenciados en Ciencias de la Educación

Introducción

En este capítulo se aborda la situación de la educación superior en Latinoamérica, considerando los momentos más importantes en la evolución de la universidad. Se describe el contexto de la universidad boliviana, haciendo un repaso histórico, desde los cambios del movimiento de la revolución social y política de la década de los cincuenta hasta nuestros días. Esta descripción general nos permite abordar la reforma educativa actual, haciendo hincapié en sus fundamentos y legislaciones.

En este marco, se realiza una descripción de la carrera de Ciencias de la Educación, desde su origen, los marcos académicos e institucionales, hasta las regulaciones profesionales de los egresados de esta carrera. Esta descripción irá acompañada de un análisis sobre el fin esencial de la educación superior: proporcionar a los egresados los conocimientos, habilidades y destrezas adecuados para participar en el mundo del trabajo. Ello implica que los egresados tengan la oportunidad de desempeñar ocupaciones en las que puedan aprovechar su formación al máximo.

2.1. La educación superior en América Latina

En el curso de los últimos siglos la universidad ha cambiado, adaptándose lentamente a su entorno, y así lo seguirá haciendo en el futuro. A cada período histórico corresponde un estilo de institución universitaria.

Desde nuestra perspectiva consideramos tres momentos cruciales que han marcado el desarrollo de la universidad en Latinoamérica (sin dejar de lado los matices que han podido existir). Apoyados en autores como Galeano (1971), Iriarte (2003), Baena (1999), Villarroel (2001), reflexionamos sobre estos tres **momentos históricos** de la universidad en Latinoamérica:

- **El coloniaje:** legó una universidad clasista, elitista, en un entorno en el que coexistía el sistema oligárquico de España y un sistema económico caracterizado por el contrabando de las riquezas hacia el viejo mundo¹⁷. Las teorías sobre educación que llegaron a América Latina se encontraban dentro de la línea escolástica, en la tradición tomista, en la que la educación era concebida como la conducción del alumno por el maestro en un sentido intelectual y verbalista.

Desde su implantación la **educación superior funcionó como un verdadero y eficiente aparato ideológico del poder** y, como tal, reprodujo las relaciones de dominación colonial. Su característica principal fue la poca innovación, fueron escasas las políticas educacionales por parte de las autoridades reales españolas o por la iglesia católica¹⁸. Por tanto, formaba profesionales para ocupar puestos oligárquicos y su nexos con el trabajo estaba ligado a cuotas de poder.

- **La independencia:** la educación superior en América Latina empieza a tener un matiz liberador y una formación de y para todos. Sin embargo, las taras de la conquista, la herencia de un pensamiento oligárquico y la inadecuada distribución de las riquezas evitaron un desarrollo progresivo de la universidad en Latinoamérica.

En esta época se intentó **romper con el horizonte colonial mediante la educación popular**, extendiendo la formación a todos los sectores sociales. Se presentaron las

¹⁷ Según Iriarte (2003), las dos razones que explicaron la conquista de América fueron el afán de enriquecimiento y el deseo de extender la palabra de Cristo a través de la evangelización.

¹⁸ La característica central de la educación colonial la aportaba el eurocentrismo; estas categorías mentales estructuradas en milenios y siglos que propiciaban una visión particular que marginaba totalmente al hombre americano de lo humano (de lo humano europeo). La educación en la colonia fue la respuesta a la discusión entre Sepúlveda y Las Casas sobre la naturaleza sub humana del hombre americano: "el americano es perfectible, hay que adoctrinarlo para que su cualidad humana se complete" (Galeano, 1971)

ideas más progresistas de la época. La educación se concebía como una estructura transformadora y formadora de las nuevas personas americanas. Por lo tanto, el sistema educativo se impregnó de un alto componente cívico democrático e innovador ¹⁹.

Así mismo, se inició la formación de las escuelas talleres con el propósito de vincular la educación con el desarrollo productivo se crearon las primeras escuelas de mineralogía en La Paz y Potosí; sin embargo, este proyecto tuvo una vida efímera y no logró romper con los cánones de la educación de toga y sotana.

En esta época, si bien se formaban profesionales para ocupar puestos oligárquicos, se empezó a abrir las posibilidades a otros profesionales, aunque los puestos jerárquicos y de decisiones continuaban ligados a cuotas de poder.

- **La educación superior contemporánea:** en esta época se acentúa la **promesa de la educación para todos** pese a que el modelo económico marca diferencias cada vez más significativas entre pobres localizados y ricos globalizados y cierra las puertas hacia el desarrollo personal y/o profesional a muchas personas en Latinoamérica. Pese a estos aspectos que marcan la situación de la universidad latinoamericana, es la época donde mayor crecimiento cuantitativo ha existido en lo que respecta a la educación superior. Por tanto, consideramos pertinente hacer un recorrido histórico específico de esta época, que permita comprender mejor la situación actual.

Muchos trabajos han analizado esta etapa en lo que a política educativa se refiere, sin embargo nosotros pondremos mayor énfasis en la segunda mitad del siglo XX por ser, desde nuestro punto de vista, la más representativa en lo que respecta a educación superior. Para cumplir con este cometido será necesario hacer referencia al contexto político, económico y social en el que se ha llevado a cabo la toma de decisiones sobre la política educativa universitaria, considerando que ésta es una de las acciones que más repercusiones tienen sobre los ámbitos económicos, socio-cultural e incluso político de los países²⁰. De esta manera, apoyados en autores como Tamayo (1992), Capella

¹⁹ Estas innovaciones fueron introducidas por Simón Rodríguez, educador de Simón Bolívar (líder del movimiento de independencia en Latinoamérica) quien le otorgó la ardua tarea de organizar el sistema educativo.

²⁰ En cuanto al ámbito económico porque la formación se considera una pieza clave para la capacitación de la mano de obra y la elevación de la productividad y competitividad de un país; al social en cuanto a su incidencia sobre la movilidad social y elevación del nivel de vida del conjunto de la sociedad; y al político porque en un marco como el Latinoamericano con procesos democráticos en consolidación, la formación es un elemento imprescindible para avanzar, dar a conocer y consolidar los principios que informan el estado de derecho (Baena, 1999)

(1991), Sucre (2001), Iriarte (2003) y Baena (1999), presentamos una síntesis (Ver cuadro 2.1.):

Cuadro 2.1.

Momentos históricos cruciales en Latinoamérica y sus efectos en la educación superior durante la segunda mitad del siglo XX

Contexto socioeconómico y político	Políticas universitarias
<p>Década de 1950 - 1960</p> <ul style="list-style-type: none"> - El patrón histórico de desarrollo latinoamericano se sustentaba en la renta procedente de sus recursos naturales. - Endeudamiento externo y en el desequilibrio interno entre ahorro e inversión. - Elevados niveles de inflación. - Colapso económico: imposibilidad de hacer uso recurrente del crédito externo, este patrón se agotó. - Gobiernos militares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Existencia de pocas instituciones en educación superior – menor demanda-. - Menor presupuesto público destinado a la educación superior. - Los egresados de las universidades, al ser pocos, tenían muchas posibilidades de insertarse laboralmente. - Al finalizar la década se produjo un aumento progresivo de estudiantes y por tanto de instituciones en educación superior.
<p>Década de 1970 - 1980:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Surgió la denominación de “la década perdida” al situarse las principales variables macroeconómicas por debajo de los niveles alcanzados en la década anterior. - Desde el punto de vista político-institucional, supuso en muchos países de la región la transición, en algunos casos, y la consolidación en otros, de regímenes políticos democráticos o la creación de esquemas de cooperación regional y comercial. - Un contexto económico adverso. - Presiones sociales. - Esfuerzo realizado por los países del área en el mantenimiento de este servicio público. 	<ul style="list-style-type: none"> - Existencia de un mayor número de instituciones educativas debido al incremento de la demanda. - Creación de universidades e instituciones privadas. - La universidad se constituyó en un motor del proceso de democratización. Se formaron núcleos de concentración de grupos impulsores de la democracia. - Un bajo presupuesto implicó una baja en la calidad de su prestación, ya que el gasto público no permitía la contratación de más profesorado y la construcción de nuevas instalaciones.
<p>La década de los 1990:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los años noventa se han caracterizado por la consolidación de los procesos de democratización y la asunción de los nuevos retos que de esta situación se derivan. - La mayor apertura de las economías latinoamericanas. Este hecho requerirá una adecuación de las capacidades técnicas de la población y, al mismo tiempo, garantizar que esa inserción internacional sea compatible con los objetivos de equidad interna propios de las sociedades democráticas. - Ingreso de multinacionales al mercado local. 	<ul style="list-style-type: none"> - La educación superior y la difusión del progreso técnico desempeñaron un papel crucial, al poner al alcance los conocimientos necesarios para la transformación de las estructuras productivas y el desarrollo de las capacidades innovadoras de los países. - Incremento cada vez mayor de instituciones privadas en educación superior. - Número cada vez más creciente de profesionales que egresan de las universidades.

En el anterior cuadro hemos presentado el patrón de desarrollo prevaleciente en América Latina poniendo énfasis en los momentos que han marcado el desarrollo de la universidad, desde la postguerra mundial en la década de los cincuenta, el “aprendizaje doloroso”, en palabras de Baena (1999), hasta la década de los ochenta y los desafíos de la democratización durante los noventa.

A pesar de haberse constituido la carencia como uno de los comunes denominadores, lo cierto es que entre los años 1950 y 1990 tiene lugar un incremento generalizado del nivel educativo de la población y de las capacidades de investigación científica y tecnológica, salvadas las diferencias existentes entre países. En este período fue la educación postsecundaria y superior la que más se expandió (ésta última multiplicó por seis el número de estudiantes matriculados).

Este incremento se debió tanto a la **expansión de la demanda social de la educación**, en parte relacionada con el mayor número de estudiantes egresados de la educación secundaria _potencialmente universitarios_ como a la alta prioridad que los planes de desarrollo asignaron al **fomento de la educación superior** en el contexto de las décadas de los sesenta y setenta. En los años ochenta, aunque el ritmo de crecimiento de la matrícula se desaceleró, se mantuvo alrededor 5%. (Pérez & Oviedo, 2002)

El crecimiento cuantitativo, expresado en el número de estudiantes matriculados en la educación superior en los diferentes países latinoamericanos, queda expresado en la tabla 2.1.

Tabla 2.1.

Número de estudiantes matriculados en la educación superior en algunos países latinoamericanos

Países	1970	1980	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998 /a	1999 /a	2000 /a	2001/a
Argentina	274 634	491 473	...	1008231	...	...	1 069 617	...	...	...	1526 515	1600882	1766933	1 918 708/b
Bolivia	35 250	...	...	...	...	...	...	...	...	...	228 168	252 706	278 763	301 984
Brasil	430 473	1 409 243	1 540 080	1619310	1 591 176	1 652 333	1 716 263	...	1 868529	...	2203 599	2456961	2781328	3 125 745/b
Chile	78 430	145 497	...	261 800	297 122	324 594	334 808	342 788	367 094	380 603	406 553	450 952	452 177	521 609/b
Colombia	85 560	271 630	487 448	510 649	535 320	547 468	576 540	588 322	644 188	...	822 500	877 944	934 085	977 243
Costa Rica	15 473	55 593	74 681	80 442	88 324	...	...	...	...	...	57 580	58 761	61 654	79 182
Cuba	26 342	151 733	242 434	224 568	198 474	176 228	140 815	122 346	111 587	...	156 224	158 810	173 904	191 262
Dominica	...	63	430	658	484	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ecuador	38 692	269 775	206 541	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	9 515	16 838	78 211	86 114	...	95 451	106 795	114 998	112 266	...	117 991	118 491	114 675	109 946
Guatemala	15 609	50 890	...	...	70 431	71 567	77 051	80 228	...	...	...	...	...	...
Guyana	1 112	2 465	...	...	...	7 503	6 945	7 680	8 965	...	...	...	...	...
Haití	...	4 671	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	25 825	43 117	44 365	47 262	47 562	54 106	...	...	...	77 768	85 000	90 620	90 388
Jamaica	6 892	13 999	16 018	15 891	...	...	...	...	...	...	...	35 995	42 502	44 878/b
México	247 637	929 865	1 310 835	...	1 302 590	1 358 271	1 420 461	1 532846	1 612318	...	1837 884	1962763	2047895	2 147 075/b
Nicaragua	9 385	35 268	30 733	31 499	35 730	...	...	50 769	...	56 558	...	...	...	...
Panamá	8 947	40 369	53 235	58 625	63 848	69 451	69 437	76 798	80 980	...	...	89 352	...	...
Paraguay	8 172	26 915	32 884	...	...	42 654	...	40 913	42 302	...	...	66 065	83 088	96 598/b
Perú	126 234	306 353	678 236	728 666	732 688	666 967	650 621	671 802	647 389	657 586	...	...	...	823 995/b
Rep. Dominicana	23 546	...	...	...	...	...	...	...	176 995	...	...	...	...	...
Trinidad y Tabago	2 375	5 649	7 249	7 513	8 170	...	...	...	...	...	7 572	7 737	8 614	9 866
Uruguay	...	36 298	71 612	73 660	68 227	...	...	...	79 691	...	94 219	91 175	97 541	99 301/b
Venezuela	100 767	307 133	550 030	550 783	...	...	...	...	...	...	...	668 109	660 000	650 000

La clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 1997) no es inmediatamente equivalente a la CINE 1976 utilizada hasta 1997. b/ cifras provisionales

Fuente: UNESCO (2004). ("..." significa que no existen datos).

Como se describe en la tabla anterior, en general, la matrícula en educación superior ha tenido un incremento desorbitante a lo largo de los años. Matizando la situación observamos que los países que mayor cobertura de matrícula universitaria han tenido a lo largo de los años han sido: Argentina, Brasil, México, Perú y Venezuela, hecho que es coincidente con el crecimiento de su población. En el caso boliviano, en los últimos años se evidencia un crecimiento progresivo que supera el 5% establecido por el resto de países latinoamericanos.

Frente a esta realidad los gobiernos han tenido y tienen la obligación de atender esta necesidad cada vez más creciente. A pesar de contar con esta realidad ha existido y existe un bajo presupuesto del gasto público destinado a la educación superior en la mayoría de los países latinoamericanos; así en el caso boliviano se tiene el 1% de Presupuesto General de la Nación destinado a educación superior (Sistemas Educativos Nacionales, 1998). Sin embargo, es de destacar que pese a este bajo presupuesto las cifras de matriculados ratifican los propósitos de los Estados de mantener la extensión de la educación superior a los niveles conseguidos. Este interés de los Estados por mantener la matrícula, también está influenciado por las presiones sociales, las cuales vienen justificadas, entre otros aspectos, por la concepción de la educación como factor clave en la movilidad social y crecimiento económico.

Como menciona Baena (1999), la educación superior se constituye en la actualidad en uno de los instrumentos principales con que cuentan los poderes públicos en su intento de asegurar el desarrollo de los países latinoamericanos. El gasto público destinado a esta finalidad es considerado, por consiguiente, una inversión de futuro, cuestión paradójica desde nuestro punto de vista, pues, si bien el sistema público en general y la universidad en particular es un gran potencial para alcanzar el desarrollo, los presupuestos que sufren mayor recorte en el caso latinoamericano son precisamente el de los sistemas de salud y educación, más aún en el caso de la educación superior.

Ahora bien, una vez analizados los momentos históricos de la universidad a partir de la segunda mitad de siglo y su expansión, consideramos pertinente continuar apoyando estos postulados con datos estadísticos sobre la situación del alumnado en América Latina y las instituciones de educación superior a lo largo de la segunda mitad de siglo. CEPAL & UNESCO (1998).

- La tasa de escolarización superior, vale decir, el porcentaje de personas entre 20 y 24 años de edad que se encuentra cursando estudios a ese nivel, pasó en América

Latina de 1,9% en 1950 a 17,3% en 1995. Se trata de una significativa transformación sociocultural que implica al desarrollo de los países latinoamericanos.

- En la segunda mitad de este siglo, el número de estudiantes matriculados en la educación superior se multiplicó por veintisiete. Pasó de 270 mil a 8 millones, con un importante incremento de la proporción femenina, que actualmente representa casi la mitad de los inscritos.
- El número de instituciones privadas también ha aumentado y continúa haciéndolo de manera sostenida. El incremento de las instituciones de educación superior, que pasó de 75 en 1950 a aproximadamente 6.000 en la última década, se verificó fundamentalmente por la creación de instituciones del sector privado, que hoy tienen un número representativo.
- Se estima en 2438 las Instituciones de educación superior (IES) existentes en América Latina: 46% pública y 54% privadas. En el conjunto de dichas instituciones de desempeñarán aproximadamente 700 mil docentes.

Los datos expuestos con anterioridad nos permiten afirmar que la educación superior ha tenido un crecimiento impactante. Como menciona Baena (1999), se estima que hacia 1950 el total de profesionales en la región no llegaba a los 600 mil, mientras que en la década de 1990 teniendo en cuenta los grados académicos, los títulos profesionales y los certificados técnicos superiores más de 600 mil personas se graduaron cada año.

Una vez realizada la presentación del panorama en cuanto a educación superior se refiere, resulta relevante analizar las perspectivas de la educación superior, desde instancias internacionales como la UNESCO. Así, en el documento elaborado por CRESAL & UNESCO (1996: 5), se describe la tendencia:

".....expansión cuantitativa (aunque dentro de un país o de una región se sigan observando desigualdades de acceso) la diversificación de las estructuras institucionales, los programas y las formas de estudios y las restricciones financieras".

Si bien existió un crecimiento cuantitativo, no se evidenció un incremento cualitativo, hecho que agravó sin duda la carencia histórica de recursos humanos adecuadamente formados, que a la larga dificultará entre otros aspectos económicos y sociales de base la difusión del progreso técnico y la inserción internacional de los países de la región.

Como medida correctiva, instancias gubernamentales e internacionales han visto la necesidad de unificar criterios para actuar en la misma línea de acuerdo a necesidades

locales. Como marco general de las políticas educativas en Latinoamérica tenemos las siguientes instancias:

- **“El instituto Internacional de la UNESCO para la educación superior en América Latina y el Caribe” (IESALC/UNESCO):** este instituto fue fundado en 1968 y se encarga de crear programas y destinar presupuestos en el campo de la educación superior. Entre sus labores se destacan:
 - Promover una cooperación más estrecha entre los Estados Miembros de la Región, sus instituciones y especialistas en el campo de la educación superior.
 - Ayudar a todo Estado Miembro que solicite la cooperación del Instituto a mejorar y desarrollar sus sistemas e instituciones de educación superior, dentro del proceso de reforma que haya emprendido.
 - Promover y apoyar en el marco de la integración regional, una mayor movilidad de profesionales de los establecimientos de educación superior, particularmente la de los países de menor desarrollo relativo, con miras a utilizar mejor los recursos humanos y educativos y contribuir a facilitar una mayor fluidez en el reconocimiento de estudios, títulos y diplomas de educación superior entre los países de la Región y los de otras partes del mundo.
 - Promover mecanismos nacionales y regionales de fortalecimiento de la calidad de la educación superior por medio de procesos de evaluación y acreditación.
 - Realizar estudios, análisis, proyectos e investigaciones que contribuyan a la formulación de políticas, estrategias y otras iniciativas de alcance regional, relacionadas con la educación superior en la Región.

En este marco general se han desarrollado una serie de programas que contemplaban las prioridades señaladas por los Estados Miembros y la comunidad académica regional en la Conferencia Regional de La Habana y en el Plan de Acción para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, aprobado en 1997.

- **“El Comité Intergubernamental del Proyecto Principal de educación para América Latina y el Caribe”:** el Proyecto Principal es un programa de acción aprobado por los gobiernos de América Latina y el Caribe y auspiciado por la UNESCO. Durante veinticinco años ha venido atendiendo las necesidades básicas

de educación de la región teniendo entre sus objetivos ampliar la educación de adultos ²¹.

En abril de 1991 tuvo lugar en Quito la IV reunión del Comité. En dicha reunión se aprobó la Declaración de Quito cuya intención era fijar las líneas de transformación que deben regir el futuro del sector educativo. La nueva etapa se dirigía a hacer frente a los cambios en la transformación productiva, sin perder de vista la equidad social y la democratización política. La declaración contiene seis puntos fundamentales. A continuación presentamos la síntesis:

- La educación debe ser el resultado del consenso nacional con el fin de garantizar el compromiso del conjunto de la sociedad para la formación de sus futuras generaciones y la continuidad de sus políticas y programas orientados a esta finalidad.
- La educación debe estar en consonancia con las demandas económicas, sociales, políticas y culturales para romper el aislamiento de las acciones educativas.
- La educación es responsabilidad de todos, por lo cual es preciso desarrollar mecanismos de relación entre los agentes económicos y sociales y las instituciones responsables de la educación a todos sus niveles.
- Es necesaria la descentralización, la regionalización y la desconcentración.
- Se requiere el respaldo internacional en el desarrollo de los programas necesarios para asegurar el desarrollo en los países de América Latina y el Caribe.

²¹La idea del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe surgió en la quinta Reunión Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y el Caribe (MINEDLAC V), celebrada en diciembre de 1979 en Ciudad de México. En dicha Conferencia los Estados Miembros aprobaron la Declaración de México y pidieron a la UNESCO que prestara apoyo a un proyecto principal destinado a superar los problemas fundamentales de la región en materia de educación. Esa iniciativa fue aprobada en la 21ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO (1980) y dio lugar a la Resolución 21 C/1/07, a raíz de la cual el Director General de la UNESCO convocó una reunión intergubernamental (Quito, 1981) destinada a definir los objetivos, las estrategias y las modalidades de acción del proyecto principal. En su 113ª reunión (septiembre de 1981), el Consejo Ejecutivo de la UNESCO aprobó la creación de un Comité Regional Intergubernamental Interino del Proyecto Principal que se reunió en julio de 1982 en Castries (Santa Lucía). La Conferencia General de la UNESCO adoptó los Estatutos del Comité en su 22ª reunión (1983). El Comité celebró seis reuniones: PROMEDLAC I (Ciudad de México, 5-9 de noviembre de 1984); PROMEDLAC II (Bogotá, 24-28 de marzo de 1987); PROMEDLAC III (Ciudad de Guatemala, 26-30 de junio de 1989); PROMEDLAC IV (Quito, 22-25 de abril de 1991); PROMEDLAC V (Santiago de Chile, 8-11 de junio de 1993) y PROMEDLAC VI (Kingston, 13-17 de mayo de 1996) y PROMEDLAC VII (Cochabamba-Bolivia, marzo del 2001). **En la Conferencia de Quito se acordó que era preciso modificar la organización y las prioridades de los sistemas educativos, así como promover nuevos modos de gestión.** En la reunión de Santiago se destacó la necesidad de apoyar el sistema educativo e incorporar cambios de índole pedagógica y administrativa. En la reunión de Kingston se propuso poner la educación al servicio del desarrollo sostenible y de una cultura de paz, que requiere un entorno social que promueva la participación y el respeto de los ciudadanos. Durante ese periodo los ministros de educación o sus representantes se han reunido periódicamente para evaluar los avances y definir nuevos campos de actividad. Esas reuniones de PROMEDLAC han sido coordinadas por el Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal, compuesto de seis ministros elegidos por rotación. Cuando el periodo de ejecución del proyecto llegaba a su fin, los ministros de educación de la región reunidos en Kingston para MINEDLAC VII y PROMEDLAC VI recomendaron al Director General de la UNESCO que, en consulta con el Comité, se organizara un grupo de especialistas encargado de evaluar el Proyecto Principal y presentar sus resultados a PROMEDLAC VII.

Los fundamentos presentados por estas dos instancias internacionales, así como las labores descritas, nos permiten afirmar que existe un interés cada vez más creciente de vincular entre sí los recursos humanos con el desarrollo. Por lo tanto, el reto para los países de América Latina y el Caribe consiste en mejorar las condiciones de capacitación, y la incorporación del progreso científico-tecnológico que favorezcan la transformación de las estructuras productivas de la región o viceversa en un marco de progresiva equidad social.

Una vez presentados las tendencias y criterios de funcionamiento de la Universidad en el contexto latinoamericano, pasaremos a analizar la universidad en el contexto boliviano.

2.2. La organización de la universidad boliviana ante la Nueva Economía

En Bolivia, la universidad se abrió a todos los ciudadanos a partir de la Revolución del 1952.²² A partir de esta época la educación superior empezó a tomar un papel protagonista en el desarrollo de nuestros pueblos representando el constructo social. Es así, como se empiezan a priorizar las necesidades formativas de los ciudadanos y es considerada como un nexo para el trabajo.

Sin embargo, este impulso determinado por el movimiento de la Revolución, se fue diluyendo en el transcurso del tiempo y actualmente, pese a los discursos de equidad y apertura de la educación a todos los ciudadanos, el sistema económico-social imperante (pese a los cambios estructurales, políticos e ideológicos recientes), continúa impulsando a la educación superior como un privilegio de minorías y propugnando el divorcio de la teoría con la práctica productiva. Sin embargo, en teoría la relación de la universidad con la sociedad se funda en la necesidad de unir la actividad académica con la solución de las necesidades básicas no satisfechas de los sectores populares que constituyen la esencia de Bolivia.

En estas últimas décadas nuevamente el país se encuentra en procesos de transición: la economía mundial globalizada y las transformaciones políticas y sociales (un gobierno progresista, la inclusión de nuevas estrategias y el levantamiento de masas) que ha sufrido el país, promueven nuevas reformas estructurales y plantean un nuevo escenario político, social y por tanto laboral. En este sentido, la universidad vuelve a tornarse como un

²² Durante el Gobierno del Dr. Víctor Paz Estensoro (1952-1956), se desarrolló una revolución socioeconómica en el país, en la cual se liberaron a los "peones" de los feudales, se distribuyó la tierra y se implementaron nuevas leyes económicas, políticas y educativas. Desde nuestra perspectiva consideramos esta época como un mito donde se inicia con los procesos de democracia.

escenario institucional decisivo para el progreso de la nueva visión transformadora. Es decir que vuelve a considerarse protagonista en el desarrollo boliviano.

Pese al rol de la universidad en el desarrollo de la sociedad boliviana, la relación de la universidad con el Gobierno Central, es de índole administrativa y se reduce, la mayoría de las veces, a la eterna discusión sobre los montos presupuestarios que debe transferirle del Tesoro General de la Nación para el cumplimiento de sus funciones académicas.

En concordancia con las políticas educativas internacionales, la Universidad Boliviana debe acercarse cada vez más a las necesidades de la sociedad. Al constituirse en un agente institucional debe hacer frente a una situación crecientemente dominada por la demanda para mantener su papel económico y social dentro de la sociedad.

Si bien, en los últimos años ha existido un crecimiento cuantitativo de la universidad, acorde con las necesidades y desarrollo económico del país, en la actualidad no sólo se plantea la necesidad del crecimiento cuantitativo, sino también cualitativo. Para esto se ha delimitado una serie de estrategias innovadoras dirigidas al apoyo de la calidad del sistema universitario, expresadas en una reforma educativa que promete calidad y eficiencia. Bajo estas perspectivas se considera pertinente realizar una breve síntesis de los planteamientos de la reforma educativa en general y la reforma universitaria en particular.

La universidad en el contexto de la reforma educativa

En la actualidad la universidad boliviana se encuentra en un proceso de reforma, planteándose estrategias transformadoras que proponen cambios en cuanto currícula, instituciones y certificaciones de calidad. El Código de la Educación Boliviana en su primer capítulo señala (Torrico, 1994:4)

“La Educación es una función del Estado, porque es un derecho del pueblo e instrumento de liberación nacional, y tiene la obligación de sostenerla, dirigirla y controlarla a través de un vasto sistema educativo”.

Pese a haber contado con una base teórica sustentadora y progresista (inclusive en el Código anterior), el Sistema Educativo no ha respondido a las aspiraciones del pueblo boliviano, aunque sus bases y principios sean muy avanzados. Sin embargo, en la actualidad nos encontramos en un proceso de transición.

Según Iriarte (1995), hasta la década de los noventa el Sistema Educativo Boliviano (incluyendo la educación superior), presentaba las siguientes características:

- No responde ni a las necesidades ni a los valores culturales de nuestro país.
- Refuerza estructuras de dependencia, marginalidad y opresión.
- No está al servicio de las grandes mayorías. Es instrumento de alineación y no educa para la vida.
- El presupuesto asignado a la educación siempre ha sido bajo. Existe un déficit de infraestructura educativa.
- La formación docente es deficiente y el sueldo de los maestros muy bajo.

Con los lineamientos planteados, queda explícito que la formación de profesionales debe estar destinada a responder a las necesidades actuales de una sociedad que esta en transformación. En consecuencia, las intenciones de la formación profesional radica en contar con profesionales situados críticamente en la realidad nacional, que puedan ser agentes de cambio dentro del sistema social.

La promulgación de la Ley N° 1565 de la Reforma Educativa Boliviana del 7 de julio de 1994, enmarcada en el paradigma constructivista, promueve la satisfacción de las necesidades de formación terciaria del alumnado de acuerdo a las prioridades de la sociedad boliviana. Ha significado la concreción e implementación de una serie de modificaciones en el sistema educativo universitario boliviano, desde la estructura curricular y la estructura administrativa, atravesando por la diversidad de componentes que actúan como variables dependientes para lograr la "calidad educativa". Bajo los planteamientos básicos de la reforma el sistema universitario boliviano tiene los siguientes objetivos:

- Contribuir a la elaboración de planes y mejoramiento universitario, económico y promoción social para superar las actuales condiciones nacionales y regionales en relación con la realidad política y cultural del país.
- Crear las condiciones para la investigación y el análisis científico de la realidad boliviana, promoviendo la más amplia libertad académica.
- Promocionar la formación científica y humanística del profesional, con un hondo sentido social e histórico.
- Investigar, enriquecer y desarrollar la cultura nacional y popular en todas sus manifestaciones.
- Defender los recursos humanos y naturales del país.
- Promover el perfeccionamiento pedagógico, científico y profesional del docente universitario.
- Contribuir a la planificación y a la formulación de políticas para la integración del sistema educativo nacional.
- Cumplir su misión social, fundamentalmente a través de la interacción social, como medio de identificar la universidad del pueblo.
- Asumir la defensa de los principios básicos que inspiran y sustentan la existencia de la universidad boliviana, así como organizar la acción conjunta de las universidades en caso de amenaza o de intervención al régimen de la autonomía.

- Fortalecer los vínculos de la universidad boliviana con las de América Latina y con todas las universidades y centros culturales del mundo.
- Generar ingresos propios, captar recursos y distribuirlos para fomentar el crecimiento de la universidad del sistema.

Por tanto, podemos afirmar que pese a que se han dispuesto modificaciones estructurales gubernamentales que tiendan a la mejora del sistema universitario, aún nos encontramos en un momento de transición en el que los condicionantes del sistema deben readaptarse para alcanzar los objetivos propuestos en la universidad.

El sistema universitario: la base legislativa de referencia

El nivel de educación superior comprende la formación técnico profesional de tercer nivel, la tecnológica, la humanístico-artística y la científica, incluyendo la capacitación y la especialización de postgrado. (Ley 1565, Art. 14°). Así mismo, el nivel de educación superior contempla la educación superior universitaria y no universitaria que es responsabilidad de las universidades públicas y privadas, todas bajo la supervisión de la Secretaría Nacional de Educación. (Decreto Supremo D.S. 23.950, de 1° febrero 1995, Organización Curricular, artículo 49°).

Según la Ley 1565, Art. 16° el nivel superior comprende la educación profesional y el cultivo de las más altas manifestaciones del arte, la ciencia, la tecnología y la cultura. Se ofrece a quienes han concluido la educación secundaria y han obtenido el Diploma de Bachiller en Humanidades.

La educación superior cuenta con una rica legislación que deriva de la Constitución Política del Estado, y de la Ley 1565 de Reforma Educativa, precisada por el Reglamento correspondiente expedido mediante D.S. 23.950 de 1° de febrero de 1995. Ver gráfico 2.1

Gráfico 2.1.

Fuentes jurídicas que rigen la Universidad Boliviana



La Ley 1565 de Reforma Educativa, en su artículo 20º, determina que “El Organismo Central de coordinación de la Universidad Boliviana”, según el artículo 185 de la Constitución Política del Estado, elaborará el Plan Nacional de Desarrollo Universitario, en función del desarrollo económico, social y cultural con los siguientes objetivos (ver cuadro 2.2):

Cuadro 2.2.

Los objetivos del Organismo Central de la Universidad Boliviana

- Desarrollo de la investigación, la docencia, la extensión y la difusión cultural, como funciones sustantivas de la educación superior.
- Optimización de la eficiencia, la eficacia y la calidad de la educación superior.
- Adecuación de las actividades de la educación superior a las necesidades de desarrollo nacional y regional.

Esto significa que la universidad debe contribuir a la creación de una conciencia nacional, en la perspectiva de su integración y de libre determinación; formar y capacitar técnicos y profesionales, conforme a los requerimientos nacionales y regionales, atendiendo las vocaciones personales y recurriendo a los adelantos mundiales de las ciencias, las artes y las técnicas que resulten de interés para el país. Por ello, la Universidad Boliviana en su Octavo Congreso Nacional ha definido sus fines que se pueden resumir de la manera siguiente (ver cuadro 2.3.):

Cuadro 2.3.

Fines de la Universidad Boliviana

- Asimilar, crear y desarrollar la ciencia y la técnica mediante la investigación objetiva de la realidad para su transformación.
- Desarrollar el conocimiento en el más alto nivel con sentido crítico, creativo e interdisciplinario, estimulando la permanente búsqueda de la verdad.
- Difundir el conocimiento científico - tecnológico para contribuir al permanente mejoramiento de las condiciones de vida de nuestro pueblo y de la competitividad tecnológica del país.
- Estimular una sistemática reflexión intelectual y el estudio de la cultura de la realidad nacional, latinoamericana y universal.
- Ejercer la consultoría de organismos nacionales y privados.

La Constitución Política del Estado señala también que:

- La universidad pública está facultada para extender diplomas académicos y Títulos en Provisión Nacional, siendo ellas subvencionadas por el Estado con fondos nacionales, independientemente de sus recursos departamentales, municipales y propios.
- Reconoce la existencia de la universidad privada, si ellas han sido previamente autorizadas por el Poder Ejecutivo. No obstante, los títulos son autorizados por el Estado.
- La universidad privada para acceder a su permiso de funcionamiento debe mostrar planes de estudio que aseguren una elevada capacitación técnica, científica y cultural al servicio de la Nación y del pueblo, dentro del espíritu que informa la Constitución. El

poder Ejecutivo deberá autorizar el funcionamiento de estas universidades, sus estatutos, programas y planes de estudios.²³

Los Órganos nacionales de Gobierno de la Universidad Nacional son:

- El Congreso Nacional de Universidades
- La Conferencia Nacional de Universidades

El **Congreso Nacional de Universidades** constituye el órgano superior de gobierno y la **máxima autoridad** de la Universidad Boliviana. Se reúne ordinariamente cada cuatro años y extraordinariamente a solicitud de cinco o más universidades. Está presidido por el rector de la Universidad sede. Las delegaciones de las universidades se componen por los delegados titulares con derecho a voz y voto ²⁴. Así mismo, se menciona que tienen un conjunto de atribuciones. Ver cuadro 2.4

Cuadro 2.4.

Atribuciones del Congreso Nacional de Universidades

- Definir las políticas y estrategias de la Universidad Boliviana.
- Establecer la organización del sistema de la educación superior universitaria del país y aprobar su sistema curricular.
- Aprobar el Plan Universitario Nacional en el marco de los principios fines y objetivos de la Universidad Boliviana.
- Modificar el Estatuto Orgánico de la Universidad Boliviana y el Reglamento de la Docencia.
- Interpretar el Estatuto Orgánico de la Universidad Boliviana y el Reglamento de la Docencia.
- Interpretar el Estatuto Orgánico de la universidad en casos necesarios.
- Dictaminar sobre la procedencia o improcedencia de la creación de nuevas universidades públicas o privadas.
- Fijar las políticas económicas y financieras de la Universidad Boliviana.
- Elegir a los Secretarios Nacionales del CEUB (Secretario Ejecutivo Nacional, Secretario Nacional de Planificación Académica, Acreditación y Evaluación, Secretario Nacional de Investigación Ciencia y Tecnología, Secretario Nacional de Postgrado).
- Recibir, considerar aprobar y/o rechazar el informe de labores del CEUB.
- Admitir nuevos miembros.

²³ Las universidades privadas están autorizadas para expedir diplomas académicos. Los Títulos en provisión nacional serán otorgados por el Estado. Los Sistemas Educativos de las Fuerzas Armadas y de la Policía Nacional son parte del Sistema Educativo Nacional a nivel Superior, siendo el Comando en Jefe de las Fuerzas Armadas y el Comando General de la Policía Nacional, respectivamente, los responsables de su planificación y administración en concordancia con las disposiciones legales.

²⁴ Los miembros son: el Rector, el Vicerrector, o los representantes oficiales designados por el Honorable Consejo Universitario, dos representantes del Comité Ejecutivo de la Federación Universitaria Local, el Secretario ejecutivo de la Federación Universitaria Docente, dos delegados docentes, tres delegados estudiantiles elegidos mediante sufragio universal, directo y secreto, cuatro delegados de la Confederación Universitaria Boliviana, cuatro delegados de la Confederación Universitaria Docente. La Universidad Católica Boliviana y la Escuela Militar de Ingeniería, aunque no forman parte de la Universidad Fiscal, mantienen relaciones estrechas con este sistema por lo que pueden participar con derecho a voz en el Congreso Nacional, la Conferencia y otras reuniones. Así mismo, las Confederaciones nacionales de maestros urbanos y rurales pueden acreditar un delegado en calidad de observador cada una.

La **Conferencia Nacional** de universidades es el órgano de Gobierno que entre uno y otro Congreso **asume la dirección máxima de la universidad**. Se reúne ordinariamente dos veces al año y extraordinariamente cuando tres o más universidades lo solicitan. Los miembros de la Conferencia Nacional cuentan con voz y voto²⁵. Las atribuciones de la Conferencia quedan expresadas en el siguiente cuadro (2.5):

Cuadro 2.5.

Atribuciones de la Conferencia Nacional de universidades

- Evaluar las políticas y estrategias educativas de la Universidad Boliviana.
- Evaluar periódicamente la ejecución del Plan Universitario nacional.
- Recomendar al Congreso de universidades la creación o supresión de: Institutos, Carreras y Facultades, de acuerdo con las necesidades del desarrollo económico, social y regional del país, de conformidad al reglamento.
- Analizar y estudiar problemas de interés general para las universidades.
- Encomendar su representación al CEUB para la gestión ante los poderes del Estado de asuntos que interesan a las universidades.
- Encomendar al CEUB la elaboración de proyectos para la investigación científica y la interacción social.
- Estudiar y coadyuvar en la solución de los problemas que se susciten en las universidades.
- Conocer y aprobar el informe periódico de labores del CEUB.
- Aprobar el presupuesto consolidado del Sistema del CEUB.
- Fijar la escala de remuneración básica para todas las universidades.
- Aprobar las medidas que se consideran oportunas para incrementar el patrimonio y los recursos económicos de las universidades.
- Aprobar las medidas que se consideran oportunas para incrementar el patrimonio y los recursos económicos de las universidades.

La legislación universitaria se desarrolla fundamentalmente en torno a los principios constitucionales del derecho a enseñar y a aprender, la libertad de cátedra y la autonomía de las universidades.

En la normativa vigente estos principios se concretan de la siguiente forma:

- **Derecho a aprender y enseñar:** corresponde a la universidad el servicio público de la educación superior. El estudio en la universidad es un derecho de todos los habitantes en los términos establecidos en el ordenamiento jurídico. Para ingresar como alumno en los establecimientos universitarios se requerirá haber aprobado los estudios correspondientes al nivel medio de enseñanza. Con el objeto de que nadie quede excluido del estudio en la universidad por razones económicas, el Estado y las propias universidades ejecutarán una política general de becas y ayuda a los estudiantes, además de la gratuidad de los estudios.

²⁵ Los miembros son los siguientes: El Rector o Vicerrector que preside la delegación de su universidad, el Secretario Ejecutivo de la Federación universitaria de docentes, dos miembros del Comité Ejecutivo de la Confederación Universitaria Boliviana. Dos delegados de la Confederación Universitaria de Docentes. Un delegado con derecho a voz de la Federación de Trabajadores Administrativos de la Universidad Boliviana. Cada delegación podrá acreditar un máximo de dos asesores.

Existe en Bolivia una normativa (Res. In. 2186) que permite el desarrollo de la gestión privada en la enseñanza superior universitaria, facilitando la libertad de enseñar en este nivel educativo.

- **Libertad de cátedra:** los profesores de las universidades tienen plenas capacidades para el desarrollo de la docencia y la investigación en el marco de la libertad académica.
- **Autonomía:** el principio anterior se concreta en la autonomía organizativa, económica y financiera de cada universidad a partir de la elaboración de sus estatutos, dentro del marco general establecido por la legislación.

Sus propios estatutos son la norma institucional básica por la que se rige cada universidad. En ellos se regula el régimen estatutario de cada uno de los sectores que constituyen la comunidad universitaria: profesores, alumnos y personal de administración y servicios y los sistemas electorales que garantizan la presencia de todos estos sectores en los órganos de gobierno de la universidad. Así mismo, los estatutos deberán regular la estructura organizativa, tanto docente e investigadora como administrativa y las normas para su elaboración, aprobación y gestión de sus presupuestos. Las instituciones pueden desarrollar actividades de producción de bienes y prestación de servicios de asesoría e investigación científica, que generen ingresos propios en el cumplimiento de sus funciones. (Ley 1565, Art. 53°).

Los centros de estudios universitarios: en el país existen 48 universidades reconocidas y tienen la siguiente distribución:

- 11 Universidades públicas y autónomas
- 2 Universidades de régimen especial
- 35 Universidades privadas de las cuales 2 tienen sedes académicas en diferentes ciudades del país.

El sistema universitario estatal funciona en las nueve capitales de departamento, y en la localidad minera de Siglo XX. La Escuela Militar de Ingenieros y la Universidad Católica Boliviana, pertenecen a las universidades de régimen especial y están integradas al Sistema

Universitario Boliviano Estatal, aunque no sean fiscales ²⁶ (CEUB-UAJMS, 2004).

Sólo las once universidades públicas y autónomas cuentan con recursos públicos provenientes de la coparticipación tributaria de los impuestos nacionales y por subvención del Tesoro General de la Nación. Estas universidades públicas y autónomas cuentan con un organismo nacional de coordinación denominado **Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana** (CEUB) es el representante ante el gobierno nacional, además de coordinar y programar las actividades académicas y administrativas de la Universidad del Sistema Público.

En lo referente a las universidades privadas, la mayoría de ellas se crearon a partir de 1985. Por su parte, están organizadas en la “**Asociación de Universidades Privadas**” (ANUP) instancia que fue creada en 1992 y son reguladas en su funcionamiento por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

Los centros universitarios se organizan por medio de sus estatutos. En su estructura interna existen los siguientes órganos de gobierno:

- Congreso Institucional Interno
- El Honorable Consejo de Universidades

Ambos conformados e integrados paritariamente. Los Honorables Consejos Universitarios están conformados por autoridades universitarias y delegados de las organizaciones docentes, haciendo entre ambos paridad con los representantes estudiantiles. (Estatuto Orgánico de la Universidad Boliviana, Título VI, Capítulo III, Art. 47°). Las más altas autoridades ejecutivas y de representación de las Universidades del Sistema son el Rector y el Vicerrector. (Art. 48°).

Tipos de estudios según especialidades: según el Sistema Educativo Nacional (2002), la enseñanza universitaria en sus distintos ciclos y modalidades se divide en facultades. La Universidad boliviana cuenta con tres niveles de educación superior: Técnico (Medio y Superior), Licenciatura y Postgrado. Para obtener el título de Técnico Superior se requiere

²⁶ El 26 de octubre de 1950 mediante D. S. N° 02226, el gobierno del Presidente Mamerto Urriolagoitia, dispone la creación de la Escuela Militar Ingeniería; luego en fecha 10 de noviembre de 1950 por determinación del Congreso Nacional de dicho Decreto fue elevado al rango de ley. Posteriormente por Resolución de la VIII conferencia de Universidad el 22 de junio de 1985, es reconocida en el Sistema de la Universidad el 22 de junio de 1985, es reconocida en el sistema de la Universidad pública boliviana. En el caso de la Universidad Católica Boliviana creada en el año 1966 goza de autonomía académica y economía. En virtud de la ley de la República 1545 pasa a formar parte del Sistema Universitario Boliviano para la coordinación de sus actividades y está plenamente facultada para extender certificados de notas, egresos, diplomas académicas y títulos en provisión nacional sin restricción ni limitación ninguna.

cubrir exitosamente tres años de escolaridad como mínimo, en algunos casos tres años y medio. Para la licenciatura cinco o seis años, y dos más para la Maestría. En el caso de los docentes, el único requisito para la postulación a los INS es el Diploma de Bachiller. Los egresados de los INS podrán acceder a los estudios de licenciatura en Ciencias de la Educación con el reconocimiento o acreditación de sus estudios y diplomas correspondientes. A continuación en el gráfico 2.2 presentamos un resumen que ofrece la información sobre las facultades, carreras y niveles que ofrece el sistema universitario.

Gráfico 2.2

Información sobre facultades, carreras y niveles del sistema universitario boliviano



Facultades	61
Carreras	266
Licenciaturas	153
Nivel de Técnico Superior y Técnico Medio	113
Postgrados a nivel Maestría	23

Fuente: *Sistemas Educativos Nacionales - Bolivia (1998)*.

Según la Ley 1565, los maestros normalistas con Título en Provisión Nacional, son aceptados en las universidades con el título equivalente a Técnico Superior (Ley 1565, Art. 16°).

Ingreso a la universidad: No existe el ingreso libre a las carreras. Se requiere haber pasado el curso vestibular o haber dado el examen de suficiencia académica o bien hacer un curso propedeúico. No existe “*numerus clausus*” en las carreras, por lo tanto no hay límite de cupo.

Reformas en curso: actualmente está en proceso de concertación el Sistema Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa (SINAMED). Esta instancia estará administrada por un superintendente general y cuatro superintendentes de área, uno de los cuales es para la educación superior. La modificación de la Ley 1565 en lo referente a la Comisión Nacional de Medición de la calidad en Educación (CONAMED), para reemplazarlo por el SINAMED declara que las universidades son libres de aceptar voluntariamente o no la acreditación del SINAMED. Pero también menciona que la aceptación voluntaria del SINAMED es conveniente para que puedan acceder a recursos adicionales. (Legislación de la formación profesional, 1994).

2.3. La situación de la educación universitaria en Bolivia: datos y cifras

Diferentes estudios, planteados tanto por dependencias gubernamentales como por investigadores independientes han demostrado que la calidad educativa de la universidad boliviana ha sufrido un descenso. Entre los factores citamos: el crecimiento de la matrícula, ausencia de un reglamento de tiempo límite para realizar estudios en las carreras, el co-gobierno paritario entre estudiantes, profesores y autoridades y el presupuesto no siempre está a la altura de las necesidades.

Con el propósito de contar con un panorama de la situación de la universidad hemos realizado una selección de aspectos, datos y cifras que nos permitirán apreciar el espectro de la educación superior boliviana, considerando sus dilemas, conflictos y aspectos que la favorecen:

- **Estudiantes matriculados y titulados en la educación superior:** de la población en edad escolar finalizan la secundaria el 8% de alumnos que ingresan al Sistema Educativo. De este total que egresa de la escuela secundaria, solamente el 4% (tasa bruta) logra ingresar a la universidad. Esta población se distribuye tanto en universidades públicas como privadas. Ver tabla 2.2. y 2.3.

Haciendo una referencia más específica, mencionamos que en los últimos años ha existido un crecimiento progresivo de la matrícula en la educación superior universitaria. Así, en el año 1990 existían 105.000 alumnos en las universidades fiscales y alrededor de 3.000 titulados. Este número fue superado durante los siguientes años, en el año 1992 el número de matriculados en las universidades estatales superó a los 114.000 alumnos, sin embargo el número de titulados no tuvo el mismo crecimiento. Lo que nos lleva a afirmar que la cobertura cada vez más creciente del alumnado es desproporcional al número de titulados. Según Villarroel (1993), la tasa de crecimiento de las universidades estatales durante la pasada década fue de 7,2%, con lo cual se cubre el 20% de la población en edad de cursar estudios universitarios. En la tabla 2.2 presentamos la relación entre alumnos que ingresan a la universidad y el número de titulados.

Tabla 2.2

Alumnos matriculados sistema universitario estatal

RRHH	1990	1992	1994	1996	1998	2000	2002
Inscritos	105.753	120.806	136.657	164.131	178.343	213.291	240.428
Ingresos	28.241	27.949	28.479	32.562	36126	41.549	42.782
Egresados	4.785	6.529	8.338	9.899	12.393	12.377	10.682
Titulados	2.939	3.289	3.952	5.571	7.509	13.614	11.312

Fuente: Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (2002), Viceministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (2004).

Haciendo una referencia detallada de los estudiantes matriculados por departamento, tenemos los datos que presenta el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECyD), aunque con alguna variación mínima. En coherencia con los datos generales presentados (tabla 2.2) podemos observar un crecimiento progresivo de la matrícula en los diferentes departamentos (tabla 2.3). Sin embargo, se hace necesario matizar que las ciudades que tienen mayor número de matriculados continúan siendo La Paz, Cochabamba y Santa Cruz. Este hecho lo atribuimos al mayor número de población con que cuentan estas ciudades, además de ser los centros que albergan el mayor número de inmigrantes por ser las ciudades de mayor pujanza económica del país.

Tabla 2.3

Número de estudiantes matriculados en la educación superior estatal por año según tipo de matrícula y departamento 1996-2000

DESCRIPCION	1995	1996	1997	2000
MATRICULADOS				
Bolivia	151,768	164,393	194,888	212,594
Chuquisaca	18,849	20,145	19,758	22,614
La Paz	53,666	61,772	63,983	67,349
Cochabamba	26,611	27,980	40,584	42,343
Oruro	10,403	10,860	12,607	13,734
Potosí	9,381	9,868	12,550	13,632
Tarija	7,992	8,370	9,308	11,126
Santa Cruz	22,240	22,517	32,314	37,651
Beni	2,319	2,557	3,454	3,653
Pando	307	324	330	492
MATRÍCULA NUEVA				
Bolivia	29,398	32,754	39,460	41,395
Chuquisaca	5,743	4,959	3,545	3,948
La Paz	9,605	11,844	8,561	8,100
Cochabamba	3,644	4,198	8,649	9,685
Oruro	2,296	2,426	2,926	2,829
Potosí	2,395	2,752	3,709	4,046
Tarija	1,728	1,881	1,572	3,235
Santa Cruz	2,967	3,709	9,242	8,257
Beni	746	840	1,120	1,051
Pando	274	145	136	244
MATRÍCULA ANTIGUA				
Bolivia	122,370	131,639	155,428	171,199
Chuquisaca	13,106	15,186	16,213	18,666
La Paz	44,061	49,928	55,422	59,249
Cochabamba	22,967	23,782	31,935	32,658
Oruro	8,107	8,434	9,681	10,905
Potosí	6,986	7,116	8,841	9,586
Tarija	6,264	6,489	7,736	7,891
Santa Cruz	19,273	18,808	23,072	29,394
Beni	1,573	1,717	2,334	2,602
Pando	33	179	194	248

Fuente: Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2002).

- **Estudiantes matriculados y titulados en las universidades privadas:** cada vez más se autoriza a las universidades privadas a ofrecer cursos de licenciatura en carreras de carácter comercial. Estas no son necesariamente las que necesita el país para promover el desarrollo científico y tecnológico, pero responden a una cierta demanda de trabajo en servicios. (CEUB, 1999). En el caso de la Educación Superior Universitaria privada el total de alumnos matriculados en 1990 era de 3907 y el número de titulados era de 81. Estos datos se modificaron en los siguientes

años, así en el año 2002 existían alrededor de 50.000 inscritos y 2600 titulados, llegándose a cubrir el 25 % del total de la matrícula universitaria. Ver tabla 2.4.

Tabla 2.4

Matriculados, egresados y titulados del sistema universitario privado 1990-2002

	1990	1992	1994	1996	1998	2000	2002
Inscritos	3907	7239	13042	26901	32253	41030	49995
Ingresos alumnos nuevos	1710	2559	5076	9622	9652	7676	11767
Número de egresados	101	111	168	984	1428	1634	2528
Número de titulados	81	137	327	671	758	1905	2576

Fuente: Viceministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (2004)

Los datos del MECyD, muestran un crecimiento de estudiantes matriculados por departamento en el sector privado e igualmente continúan siendo La Paz, Cochabamba y Santa Cruz los que alcanzan mayor cobertura de alumnos (Ver tabla 2.5). Estos departamentos en 1985 cubrían sólo el 3.0 % de la demanda; en 1988 el 9.2 %; en 1990 el 12,4 y para 2002 representó más del 20 % del total. Esta situación fue acompañada de un crecimiento cuantitativo importante de universidades privadas en el transcurso de los años.

Tabla 2.5

Número de estudiantes matriculados en la educación superior privada por año según tipo de matrícula y departamento, 1996 -2000 (en número de persona)

DESCRIPCIÓN	1996	1997	1998	1999	2000
Matriculados					
Bolivia	26,901	28,848	32,253	39,308	48,817
Chuquisaca	705	1,012	1,082	1,106	1,194
La Paz	9,324	8,780	10,390	14,656	20,860
Cochabamba	10,772	11,524	12,451	14,624	16,702
Oruro	501	575	377	309	135
Potosí	103				
Tarja	201	329	579	114	142
Santa Cruz	4,884	6,150	6,978	8,065	9,489
Beni	411	478	396	434	295
MATRÍCULA NUEVA					
Bolivia	9,622	10,233	9,652	13,991	18,413
Chuquisaca	212	319	171	426	354
La Paz	4,091	4,342	4,191	6,386	8,241
Cochabamba	1,805	2,333	2,040	2,451	2,309
Oruro	222	168	50	96	56
Potosí	48				
Tarja	98	98	111	58	61
Santa Cruz	2,941	2,840	2,954	4,245	7,119
Beni	205	133	135	329	273
MATRÍCULA ANTIGUA					
Bolivia	17,279	18,615	22,601	25,317	30,404
Chuquisaca	493	693	911	680	

Fuente: Ministerio de Educación Cultural y Deportes (2001).

- **Docentes:** Según el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (2002), el total de docentes del sistema universitario nacional ha duplicado en cantidad, mientras que en el año 1990 el número era de 4629 en el año 2002 era de 8624. En la tabla 2.6 presentamos la descripción de esta evolución progresiva:

Tabla 2.6

Recursos humanos en el sistema universitario estatal

RRHH	1990	1992	1994	1996	1998	2000	2002
Docentes (est.)	4629	5127	5830	6930	7434	7830	8262
Administrativos	3125	3786	4073	4091	3997	4635	6097
Docentes (priv.)	524	881	1600	3227	3503	4341	5633

Fuente: Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (2002) Elaboración: Dirección de Análisis y Viceministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (2002).

- **La deserción universitaria y duración de los estudios:** según la Secretaría Ejecutiva de desarrollo Universitario (2005), la deserción es muy alta (37% en el sistema estatal) y el tiempo que permanecen los alumnos en las aulas supera los tiempos establecidos (de 10 a 12 semestres) por los planes y programas de estudio para cursar las carreras. El promedio de duración de los estudios es de 13 años, por lo cual la eficiencia terminal de las universidades estatales es muy baja, ya que solamente alrededor del 5 % egresa y se titula el 2 %. En este aspecto tampoco las universidades privadas, hasta 1999, tenían un mayor porcentaje de titulados. Sin embargo, contamos con los indicadores de eficiencia de UDAPSO (1993), que admiten que la eficiencia educativa en la Universidad Boliviana alcanza un 6%. Los aspectos descritos nos permiten aseverar que la culminación de los estudios y la titulación de los egresados no son coherentes con el aumento de la matrícula.

- **El financiamiento:** el financiamiento de la educación superior por parte del Tesoro Público de la Nación (TPN) es muchísimo más bajo que la financiación internacional. Lo que nos lleva a mencionar que la educación superior tiene un soporte importante por parte de la cooperación internacional. Sin embargo, es de destacar que desde 1997 al 2000 el TPN casi ha duplicado su financiación. (Pérez & Oviedo 2002). Ver tabla 2.7

El financiamiento de la educación superior está en crisis, no únicamente por la falta de recursos, sino por la controversia en torno a la calidad de la enseñanza universitaria. Según UDAPSO (1993), los diferentes diagnósticos que se han hecho sobre la Universidad pública hacen hincapié en las altas tasas de repetición y deserción lo cual eleva los costos administrativos; por otra parte existe cierta ineficiencia en la asignación de los recursos; finalmente hay una ausencia notable de presupuesto para investigación académica.

Tabla 2.7

Financiamiento local e internacional de la educación superior boliviana

Financiamiento	1997	1998	1999	2000
Tesoro General de la Nación	6,42	2,48	4,05	10,06
Financiamiento Internacional	8,57	11,38	20,49	25,89

Fuente: Pérez y Oviedo (2002)

- **Los estudios profesionales:** La información disponible en la CEUB (2000), en este momento nos muestra que las carreras con mayor número de alumnos en 1999, eran Derecho con 12,4% de la matrícula universitaria; Medicina (incluyendo a Odontología) con 12,6% y Auditoría con 10,6%. La situación para 2000 es fundamentalmente la misma, entre las tres cubren más del 30 % de la matrícula universitaria. En general el nivel técnico representa el 4,5 % de la matrícula, el nivel de licenciatura abarca al 89,5 % y el postgrado apenas el 6%. Por lo cual el análisis se concentra en la educación de pregrado o licenciatura

Ahora bien, una vez descrito el panorama general de la matrícula en educación superior, la duración de los estudios, el estado de la deserción, el financiamiento y los estudios profesionales, pasamos a realizar algunas descripciones cualitativas. En este sentido, mencionamos que el sistema nacional universitario está conformado, en su mayoría, por alumnos perteneciente a la clase media. La representación de las clases obrera es mínima. La tasa de cobertura neta del sistema universitario coloca a Bolivia como uno de los países de la región que presentan mayor tasa de cobertura universitaria bruta. Sin embargo, las tasas de eficiencia son muy bajas, lo que hace necesario crear una Universidad innovadora. No se trata solamente de una innovación administrativa, sino más bien curricular, de una nueva postura frente a la población y de nuevas relaciones con el Estado, de manera que la Universidad sea el lugar de formación profesional y de investigadores que se requiere para el progreso del país. Hasta aquí hemos presentado la descripción del contexto internacional, nacional y local de la educación superior, ahora bien nos situaremos en el contexto de la carrera de Ciencias de la Educación que ha sido parte de estos movimientos de reforma educativa.

2.4. Los estudios de Ciencias de la Educación en el contexto boliviano

La formación de Licenciados en Ciencias de la Educación en Bolivia ha sido un tema importante de análisis y reflexión en los últimos años, particularmente desde que se está llevando a cabo el proceso de transformación de la educación generado por la promulgación de la Ley 1565 de Reforma Educativa emitida en julio en 1994. De cara al nuevo siglo, teniendo en cuenta los cambios, necesidades y expectativas sociales, es necesario transformar la formación de recursos humanos e instituciones en el área educativa para responder a las nuevas demandas y desarrollar una educación de calidad, equidad y pertinencia social, cultural y lingüística.

Entre el 1992 y 1994, como parte del marco global de transformación institucional del Sistema Nacional (SEN) el MECyD, desarrolló a través de seminarios-talleres especializados en

investigación y diseño curricular una serie de eventos dirigidos a analizar la situación de la formación docente que permitiera la participación activa y comprometida de directivos y docentes de los INS y universidades. En los análisis realizados se señalaron tanto las falencias de las instituciones formadoras, como las experiencias de innovación educativa _generalmente aisladas_ surgidas para cubrir las necesidades existentes.

La realización de los seminarios-talleres permitió construir propuestas para cada una de las áreas curriculares de formación de docentes, que fueron incorporadas en el diseño curricular de base en 1994. Este diseño fue considerado y conceptualizado por los mismos docentes como un constructo histórico, político y cultural, susceptible de modificaciones en el cual ellos juegan un papel fundamental, no sólo como mediadores sino como recreadores del mismo.

La carrera de Ciencias de la Educación se estableció con el interés de impulsar la calidad global del sistema educativo boliviano. Desde estas perspectivas, la Ley 1565 de la reforma educativa abre por primera vez la posibilidad a los docentes de continuar su formación y obtener una licenciatura.

A su vez, atendiendo a las orientaciones establecidas por la Ley de Reforma Educativa, la transformación del sistema de formación docente se inició con el proceso que condujo a la transformación de algunas Escuelas Normales en INS y la implementación o transformación de la carrera de Ciencias de la Educación en las diferentes universidades de Bolivia.

La carrera de Ciencias de la Educación ya existía en dos universidades de Bolivia (San Simón de Cochabamba y San Andrés de la Paz) pero con una estructura muy diferente a la actual (tenía una duración de cinco años, el acceso estaba estipulado directamente desde la secundaria y no estaba creada como una modalidad de capacitación docente). Hasta el año 2003 estas dos universidades tenían 20 promociones de egresados.

A partir de los antecedentes presentados y teniendo en cuenta la Ley 1565, son dos los ámbitos fundamentales de transformación:

- **El currículo:** la intervención se dirige a sentar las bases que permitan desarrollar la condición profesional apoyada en la adquisición de un conjunto de competencias prácticas para trabajar en situaciones educativas caracterizadas por la diversidad cultural y lingüística que están en permanente cambio, y en la formación de una conciencia y responsabilidad respecto a la mejora de la calidad de la educación como parte fundamental de sus reivindicaciones profesionales.

Estos propósitos demandan que el proceso formativo establezca una adecuada relación entre teoría y práctica y no las separe como momentos diferentes de

formación. Exige así mismo, fomentar la adquisición de capacidades para la investigación en el campo pedagógico, social y cultural, de manera que acreciente su sensibilidad hacia los requerimientos de una sociedad multicultural y plurilingüe.

En este contexto, los conocimientos y actitudes que caractericen al futuro Licenciado en Ciencias de la Educación deberá traducirse en el desarrollo de sus competencias para valorar críticamente la realidad educativa, las teorías pedagógicas, reflexionar e investigar sobre la práctica educativa y considerar que la formación permanente y el trabajo en equipo constituyen la base de su desarrollo educativo y por ende social.

Tomando en consideración este ámbito de transformación, queda explícito que existe una necesidad de establecer vínculos entre la universidad y el ámbito laboral de estos profesionales, como insumos que permitan una retroalimentación de todo el proceso formativo y por ende curricular y organizativo.

Desde nuestra perspectiva consideramos que el estudio de la transición universidad - trabajo de estos profesionales se constituye en una herramienta que permitirá analizar la pertinencia de la carrera.

- **La institución:** se requiere contar con un sistema de formación que proponga una modalidad diferente de gestión. La articulación entre la universidad y los INS es un punto que se debe tomar en cuenta, pues esto va permitir dar continuidad a los procesos formativos.

Así mismo, el cambio de gestión implica, entre otros puntos, reordenar la lógica orgánica, la relación entre los actores, el papel de la autoridad, la distribución de responsabilidades, el aprovechamiento y cuidado de las condiciones materiales y las disposiciones respecto a la matrícula y egreso. Se trata de convertir a los centros formativos en organizaciones que estén en constante diálogo e interrelación con la sociedad y el sistema del cual forman parte, que practiquen una gestión democrática en un “ambiente de colaboración que sirva de vivencia para los futuros Licenciados en Ciencias de la Educación y que respondan a las necesidades cualitativas y cuantitativas de la sociedad”.²⁷

Frente a este panorama, surge la necesidad de abrir canales de diálogo entre los centros formativos y la sociedad. Ahora bien, pese a contar con bases teóricas que

²⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES (1999). Diseño Curricular base para la Formación de pedagogos del nivel primario. La Paz: CEBIAE.

fomenten este diálogo, en la práctica no se han realizado acciones concretas para establecer estos canales comunicativos.

Los ámbitos descritos (el curricular y el institucional) proyectan un sistema de formación donde la concepción curricular de la formación debe constituirse en el insumo básico para definir los lineamientos institucionales de cambio. Por tanto, primero se deberá asentar la base institucional que permita desarrollar el currículo que se requiere.

Sobre la base de los ámbitos descritos (curricular e institucional) en la actualidad existen once universidades públicas y catorce universidades privadas en todo el país que ofertan la carrera de Ciencias de la Educación. El número de alumnos que han ingresado a la carrera hasta el año 2002 suman un número de 3.000 en todo el país. Los estudiantes se caracterizan en su mayoría por pertenecer a zonas urbanas; la distribución entre las universidades no es representativa. Hasta la actualidad no se tiene ningún dato sobre la transición laboral de estos profesionales, por tanto la inversión socioeconómica que está realizando el país no ha tenido ningún proceso retroalimentario.

Como parámetro mencionamos que la inserción de los profesionales graduados en Ciencias de la Educación está predeterminada por factores intrínsecos al sistema, tales como: el número de licitaciones públicas, las demandas del mercado privado, la antigüedad de los profesionales en el escalafón del magisterio, entre otros (este aspecto que será desarrollado en el apartado 2.5.).

- **Marco académico**

En los párrafos siguientes nos centraremos en los diferentes factores que intervienen en el marco académico en torno a los Licenciados en Ciencias de la Educación. Para ello consideraremos los requisitos de ingreso a la carrera y el grado profesional que adquieren.

- **Requisitos de ingreso a la carrera:** pueden proseguir estudios de Licenciatura en Educación los docentes formados en los niveles preescolar, primario y secundario, con las diferentes especialidades (música, religión, artes plásticas...) que estén en posesión de su título de Maestro en Provisión Nacional. La Secretaría Nacional de Educación otorga el reconocimiento académico equivalente al grado de Técnico Superior a los egresados de las Escuelas Normales.

Además se considera la experiencia y aprendizajes especiales obtenidos por cada postulante. El grupo de docentes interinos²⁸ podrán proseguir sus estudios luego de obtener el título de docentes a nivel nacional²⁹.

Los requisitos de ingreso develan que el programa de formación está dirigido a docentes del sistema educativo boliviano. Sin embargo los docentes interinos deben realizar una formación previa para ingresar a la carrera.

- **Grado profesional de la carrera:** al finalizar la carrera los alumnos adquieren el grado de Licenciado en Ciencias de la Educación, éste se constituye en el penúltimo grado profesional en la carrera docente ³⁰.

Los docentes que realicen la Licenciatura en Ciencias de la Educación podrán ganar créditos para la realización de cursos de capacitación en las ciencias de la educación o en materia de su especialidad. La acumulación de los créditos requeridos, dará lugar al ascenso de grado profesional, conforme a reglamento. Estos créditos serán recompensados con un estímulo económico puntual, al comienzo de cada periodo lectivo, sin modificar el salario docente. Los cursos y sus correspondientes créditos serán objeto de reglamentación y deberán, en todo caso, ser acreditados por el Consejo Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa.

Los aspectos descritos nos permiten aseverar que existe una política interna en el ámbito educativo dirigida a motivar a los profesionales egresados de los INS a proseguir sus estudios. De esta manera se están creando expectativas profesionales dirigidas tanto al desarrollo de competencias, como a la movilidad laboral.

²⁸ Reciben esta dominación los docentes que poseen títulos de otras carreras pero que han ingresado a la docencia. Reciben un tratamiento salarial menor y su condición en el escalafón es inferior.

²⁹ La Secretaría Nacional de Educación en coordinación con los INS y las universidades, programará cursos complementarios en las modalidades presencial o a distancia a fin de otorgar el Título en Provisión Nacional y el reconocimiento académico que habilite a los maestros interinos en ejercicio docente, que no cuenten con dicho título, para proseguir estudios universitarios, previa acreditación por el organismo competente.

³⁰ Los grados profesionales, en cada uno de los cuales rigen los niveles de actualización, son los siguientes: Pre-grado: Bachiller pedagógico, bachiller en Humanidades o Bachiller técnico; primer grado Maestro Normalista o Técnico Superior; segundo grado Licenciado en Ciencias de la Educación o en la especialidad del docente y cuarto grado lo constituyen los estudios postgraduales.

- **Breve resumen de los fundamentos de la carrera**

La carrera se desenvuelve en un marco normativo delimitado por el Sistema Nacional de Carreras en Ciencias de la Educación. Sin duda alguna, detrás de cualquier carrera universitaria se encuentra toda una filosofía que explicita el valor que se atribuye a la planificación, enseñanza y aprendizaje y a los procesos que intervienen para cumplir un propósito. En este sentido, los fundamentos deben dar respuesta a la pregunta ¿para qué formar Licenciados en Ciencias de la Educación? De esta manera, las intenciones educativas constituyen el punto de partida primordial que determina, justifica y da sentido a la intervención pedagógica.

Así, el análisis de sus fundamentos nos permite aseverar que se trata de formar profesionales con un alto compromiso social, que va construyendo sus conocimientos en interacción con los conocimientos y prácticas profesionales realizadas en ámbitos concretos. En este sentido, a continuación presentamos una síntesis de los diferentes fundamentos planteados en el Diseño Curricular de la Carrera (1996):

- **Los fundamentos epistemológicos:** para su delimitación se ha planteado previamente su concepción siguiendo a Tamayo (1995:31):

“la epistemología presenta el conocimiento como el producto de la interacción del hombre con su medio, conocimiento que implica un proceso crítico mediante el cual el hombre va organizando el saber hasta llegar a sistematizarlo como en el caso del conocimiento científico”.

Siguiendo esta línea los fundamentos epistemológicos que se plantearon en el Diseño Curricular de la carrera de Ciencias de la Educación están basados en el **modelo interaccionista** propuesto por Schaff³¹. Es decir, se identifica con la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza, la cual se contrapone con la visión de estudiantes pasivos, receptivos donde el conocimiento se presenta como copia fiel de la realidad. En esta perspectiva, para Forest (1993: 44):

“la realidad que creemos conocer no es registro, ni reflejo de lo existente, sino una construcción de nuestro pensamiento, por medio del cual organizamos nuestro mundo experimental y conforme a ello percibimos la realidad y actuamos sobre ella”.

Con los antecedentes mencionados la persona y el objeto (la realidad) se constituyen en elementos que se oponen y se compenetran, se separan y se acercan, mediando de esta manera la voluntad de las personas y por aproximaciones sucesivas adquiere un conocimiento

³¹ El modelo interaccionista concibe al hombre como un ser social. El elemento central de esta visión es la inserción del ser humano en la sociedad que se da de manera natural entre las personas que la componen.

cada vez más profundo y completo sobre su objeto. En este sentido, la persona como ser subjetivo trata de aprender su realidad en post de objetivarla y en ese proceso dialéctico es que construye el conocimiento.

- **Fundamentos teóricos:** a manera de síntesis podemos indicar, en primer lugar, que existen dos tendencias respecto al saber pedagógico planteadas en el diseño curricular de la carrera: una **reduccionista** que lo vincula al maestro (filosófico-idealista) y otro dominado por una **razón instrumental** (científico-técnico) que define el quehacer del pedagogo como el técnico en educación que puede realizar determinadas tareas específicas.

Frente a estas dos tendencias previamente delimitadas en el diseño curricular se menciona que ninguna de las dos por sí solas son capaces de proveer al profesional una formación integral para responder a las exigencias que impone el actual estado de la cuestión educativa. Más bien se trata de incorporar la cultura pedagógica e histórico-social, aspecto clave de la pedagogía idealista y, por la otra, el desarrollo de estrategias técnicas que le permitan intervenir en una situación concreta.

Por tanto, consideramos que el proyecto curricular ha adoptado una posición **holística e integralista** entre lo teórico y lo práctico, en el entendido de que el profesional en Ciencias de la Educación precisa tener una sólida formación que le permita el desarrollo de competencias en diferentes áreas educativas tales como: investigación, psicología, sociología, pedagogía y comunicación.

- **Fundamentos psicopedagógicos:** estos fundamentos estarán basados en la concepción constructivista del aprendizaje, en el entendido de que la persona no es resultado del ambiente ni un producto de sus disposiciones internas, sino de una construcción propia que se va produciendo progresivamente como resultado de la interacción de estos dos factores. En este sentido, el enfoque constructivista explica el cómo y el qué de la enseñanza sobre el principio que se debe enseñar a pensar y a actuar sobre contenidos significativos y contextualizados (aprender a aprender). Es sobre esta concepción sobre la que el diseño curricular de la carrera asienta sus bases psicopedagógicas, que, como se puede deducir, tiene como centro principal del proceso educativo al estudiante; es decir, pone énfasis en el aprendizaje y desarrollo de éste.

- **Fundamentos axiológicos:** los valores y actitudes que la carrera y la profesión en Ciencias de la Educación debe transmitir se resumen en:
 - Desarrollo de la ciencia a partir de procesos investigativos de la realidad educativa.
 - Concretar con alto grado de validez y habilidad para conocer la realidad, integrarse y actuar sobre ella.

- Transmisión de una actitud del hacer y una cultura de trabajo.
 - Propagación del reconocimiento y respeto del otro, en todos los ámbitos de la vida: aula, familia, comunidad, colectividades regionales, nacionales e internacionales: relaciones sociales, cultural deportivas de género, entre otros.
 - Promoción de una ética emancipadora que supere los esquemas de homogeneización colectiva a la que nos arrastra el mundo globalizado y las tendencias instrumentalistas y utilitarias del saber pedagógico.
 - Como agentes transformadores y/o facilitadores de procesos educativos debe velar por la equidad y la justicia.
 - Capacidad para dar respuestas y contribuir al desarrollo regional y nacional, mediante la elaboración de modelos alternativos dentro del plano educativo.
- **Fundamentos teleológicos:** Recoge y acumula el conocimiento universal, recrea y crea la ciencia, relaciona la teoría y la práctica, para acrecentar los conocimientos y ponerlos al servicio de la sociedad. Entre las funciones básicas se destaca: docencia, investigación, extensión (interacción social), en interrelación dinámica con procesos académicos.

Desde el punto de vista de su naturaleza es una Carrera Nacional, democrática, científica y liberadora.

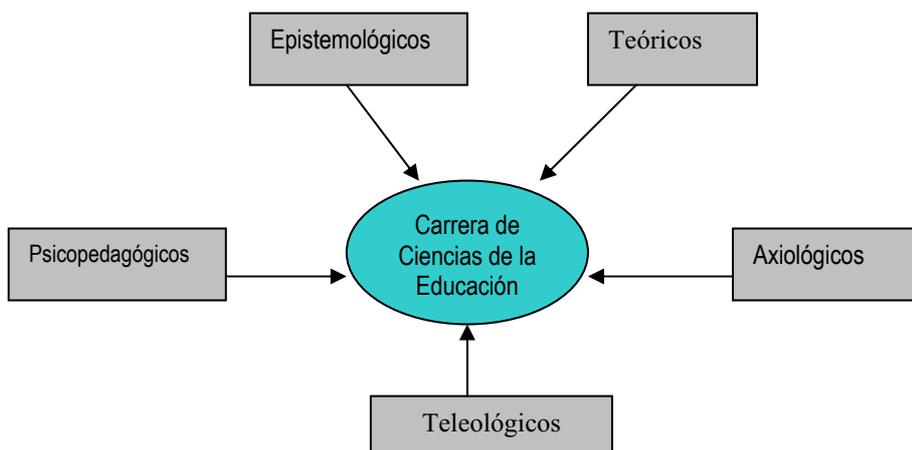
- Nacional: porque debe partir de la realidad educativa, socioeconómica y cultural boliviana, con la finalidad de contribuir a su desarrollo integral.
- Democrática: debe garantizar la libre participación de todos los sectores de la población. Contribuye a la libertad de pensamiento, reconociendo la diversidad de criterios e ideologías.
- Científica: porque debe utilizar los adelantos de la ciencia y la tecnología alcanzados por la humanidad, adecuándolos a la solución de los problemas de la realidad boliviana; pero a su vez debe contribuir con nuevos conocimientos científicos a partir de nuestra realidad.
- Liberadora: debe orientar sus funciones básicas de docencia, investigación y extensión al objetivo de superar el subdesarrollo, modificando el estado de dependencia en el que vive el país, encaminándolos hacia su liberación y ejercicio de su plena soberanía.

La exposición de los fundamentos de la carrera nos permite aseverar que la formación de profesionales en Ciencias de la Educación se dirige al desarrollo de competencias teóricas y prácticas que le permitan al profesional desempeñarse en el ámbito educativo de manera pertinente, en el sentido de que pueda contribuir al cambio de una realidad educativa que exige la nueva etapa del desarrollo económico y social del país. Por tanto, la finalidad de la carrera debe responder a una adecuada preparación en el campo de la ciencia y del humanismo. El

gráfico 2.3 representa la interacción que deben tener estos fundamentos para llegar a cumplir su finalidad.

Gráfico 2.3

Fundamentos de la carrera de Ciencias de la Educación



Desde el análisis de la interacción de sus fundamentos se deduce que la formación de Licenciados en Ciencias de la Educación pretende formar profesionales con alta capacidad crítica de la realidad, conocedores de una diversidad y que respondan a las demandas actuales del contexto educativo en general y la transformación educativa en particular. Por tanto, el proceso formativo de la carrera debe incluir un esfuerzo sistemático y planificado para modificar o desarrollar los conocimientos, las competencias, las actitudes y valores necesarios para desenvolverse en el ámbito laboral.

Los planteamientos descritos en los fundamentos nos permiten aseverar que se trata de una formación globalizadora donde no sólo se enseña a aprender, sino también a desaprender, ya que la formación docente (requisito básico para ingresar a la carrera de Ciencias de la Educación) se ha caracterizado por una tradición transmisiva e instructiva, la cual debe ser interrumpida a través de una cultura de innovación, practicando una formación acorde con el momento de transición que vive la sociedad boliviana. Esta nueva visión debe partir del análisis de determinantes teóricas y organizativas.

Una vez presentados los fundamentos de la carrera de Ciencias de la Educación pasaremos a analizar la estructura del diseño curricular.

- **Estructura del diseño curricular**

El diseño curricular de la carrera de Ciencias de la Educación responde a la interrelación de los fundamentos generales expresados con anterioridad. Es decir, que éstos son los que orientan los lineamientos del proceso de formación de los Licenciados en Ciencias de la Educación.

La carrera está estructurada considerando las siguientes especialidades:

- Educación popular y alternativa
- Educación Ambiental
- Administración educativa
- Tecnología educativa
- Psicopedagogía
- Investigación Educativa.

En las diferentes especialidades los estudiantes deberán cursar dos años de clases presenciales o a distancia, dependiendo de la universidad y de la modalidad en que estén inscritos. En este periodo en el primer año se instauran aprendizajes generales, que implica cursar materias troncales, y en el segundo año se eligen las materias específicas de cada itinerario, considerando la elección del alumnado.

Los aspectos descritos con anterioridad nos permiten aseverar que la carrera de Ciencias de la Educación ha adoptado el plan curricular mixto en coherencia con el paradigma constructivista que plantea la reforma educativa boliviana. Este paradigma tiene la concepción de dar respuesta a las exigencias que impone el acelerado desarrollo de la Ciencia y la Tecnología.

El plan mixto está formado por la combinación de un tronco común, que cursan todos los alumnos al principio de una carrera, y un conjunto de especializaciones entre las cuales el alumno elige una. Tanto el tronco común como las especialidades pueden estar conformados por asignaturas o módulos.

- **La trayectoria académica de los profesionales en Ciencias de la Educación**

Los profesionales en Ciencias de la Educación siguen una trayectoria formativa de siete años. En este periodo tienen un título intermedio, el de docente que los habilita para ingresar al sistema de educación en diferentes unidades educativas, ya sean públicas o privadas. En el cuadro 2.6 presentamos de manera detallada la trayectoria académica que siguen los Licenciados en Ciencias de la Educación.

Cuadro 2.6

La formación de los Licenciados en Ciencias de la Educación

Edad	Formación	Años de formación	Itinerarios	Modalidad de egreso
5-18 ^a .	Bachiller	13 años		
19- 22 ^a	Docente	4 años		
Mayor de 22 ^a .	Licenciado en Ciencias de la Educación	2 años + 1 año	1 ^a Materias troncales 2 ^a Elección de los itinerarios de acuerdo a la elección personal. - Educación popular y alternativa - Educación Ambiental - Administración educativa - Tecnología educativa - Psicopedagogía - Investigación Educativa.	Tesis de grado Trabajo dirigido Proyecto de grado Internado rotatorio pedagógico Examen de grado Excelencia académica.

Como vemos en el cuadro 2.6 los profesionales en Ciencias de la Educación, tienen una formación y titulación previa que los habilita para trabajar como docentes.

- **Ciclos o etapas de formación**

Tomando en cuenta los fundamentos epistemológicos y teóricos, el profesional en Ciencias de la Educación debe poseer una formación que le permita contribuir a la explicación del fenómeno educativo desde el punto de vista teórico y práctico. En función a este cometido se establecieron cuatro ciclos o etapas: formación básica o de iniciación, analítico instrumental y práctica profesional o pre-especialización y especialización. A continuación desarrollaremos cada uno de estos ciclos o etapas:

- **El ciclo de formación básica o de iniciación:** como su nombre lo indica está destinado a dotar de todos los conocimientos básicos esenciales para el desarrollo de la profesión en cualquiera de los campos donde se desempeñe, comprende asignaturas troncales y contextuales.
- **El ciclo analítico instrumental:** proporciona elementos teóricos y prácticos a través de la integración de los contenidos de las distintas asignaturas troncales y complementarias. Puede caracterizarse como un ciclo pre-profesional en el cual se

comienza a integrar los contenidos curriculares con los procesos investigativos y con el contexto social.

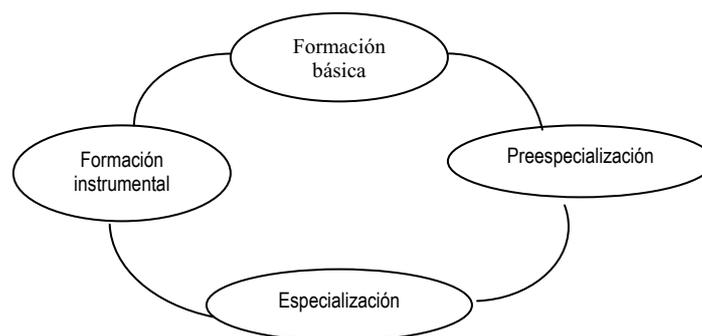
- **El ciclo de prácticas profesional o pre-especialización:** está constituido por los distintos talleres o seminarios y las distintas modalidades de graduación a nivel licenciatura. Este ciclo nutrido por asignaturas de los ciclos anteriores y la flexibilidad de los seminarios o talleres, permitirá que el estudiante pueda definir su propio perfil profesional en alguna de las orientaciones ofertadas:
 - Educación popular y alternativa
 - Educación Ambiental
 - Administración educativa
 - Tecnología educativa
 - Psicopedagogía
 - Investigación Educativa.

- **El ciclo de especialización:** los talleres o seminarios contribuirán al dominio de este modo de actuación profesional, que se concretará en la modalidad de graduación elegida por el estudiante (tesis, examen de grado, internado pedagógico, trabajo dirigido y proyecto de grado).

Estos cuatro ciclos de aprendizaje se constituyen en los pilares del programa formativo que van a garantizar el desarrollo de competencias, tanto generales como específicas. En el gráfico 2.4. queda expresada la secuencia formativa.

Gráfico 2.4

Ciclos formativos de la carrera de Ciencias de la Educación



- **Niveles de formación**

De acuerdo a los ciclos definidos, la carrera de Ciencias de la Educación está organizada en semestres. Los primeros semestres están dirigidos al ciclo de formación básica o de iniciación y contiene asignaturas básicas o generales de la formación del Licenciado en Ciencias de la Educación. Los posteriores semestres corresponden a las asignaturas fundamentales en la formación teórica metodológica del estudiante y las bases para la licenciatura que corresponden al ciclo analítico instrumental.

Posteriormente existe una fase de pre-especialización donde se imparten talleres o seminarios con el objetivo de socializar al alumno con la práctica profesional. Estos seminarios permiten cierta flexibilidad al currículo y una permanente actualización del mismo y debe ser cursado de manera obligatoria por los estudiantes.

Finalmente existe un ciclo de especialización propiamente dicha, donde el alumno optará por alguna de las modalidades de graduación habilitadas para la Licenciatura y el trabajo final de grado y obviamente deberá estar orientado hacia alguno de los perfiles que ofrece la carrera.

- **Modalidades de graduación**

De acuerdo a lo establecido en el 8º Congreso Nacional, las diferentes universidades y específicamente la carrera de Ciencias de la Educación ha adoptado las siguientes modalidades de titulación:

- **Tesis de grado:** la tesis es un trabajo de investigación que satisface los requerimientos metodológicos, científicos y tiene por objeto conocer, plantear problemas y/o soluciones a problemas de naturaleza científica-social en el área de la educación.

La tesis de grado deberá estar relacionada con alguna de las orientaciones del perfil de egreso. Cada estudiante deberá elaborar su perfil de tesis antes de egresar de la carrera, para luego desarrollarla y defenderla en un plazo máximo de 5 años.

El tribunal deberá estar conformado por cinco examinadores, en el caso de las universidades públicas todos los jurados deberán pertenecer al sistema público, pero en el caso de las universidades privadas, dos deberán ser internos, dos de la universidad pública del Departamento y otro asignado por el CONAMED.

- **Trabajo dirigido:** el trabajo dirigido consiste en la ejecución de un trabajo realizado en una institución educativa pública o privada cuyo objeto sea aplicar conocimientos científicos en

la detección, solución y cambio de políticas, procesos de gestión, planeamiento, entre otros en el ámbito educativo de manera que sus resultados culminen con la elaboración, exposición y defensa de un informe científico sobre el trabajo.

- **Proyecto de grado:** el proyecto de grado es un trabajo de investigación y elaboración de un diseño que cumple exigencias metodológicas de rigor científico y de aplicación directa en diferentes áreas de la educación y la solución de problemas, mejora de los procesos o desempeño pedagógico o innovación de estrategias o actividades destinadas al desarrollo de la calidad educativa. El estudiante deberá presentar su perfil de proyecto en el último semestre. El diagnóstico, elaboración y defensa del mismo lo deberá realizar en los próximos 3 años.
- **Internado rotatorio pedagógico:** es el trabajo evaluado en instituciones del campo profesional real, en el que el estudiante pone a prueba sus conocimientos, dentro de la práctica profesional específica. El postulante a esta modalidad deberá solicitar su incorporación a alguna institución de convenio con la universidad para iniciar su internado. En los últimos semestres deberá realizar su internado en dos instituciones del área educativa formal. Luego deberá rotar en dos instituciones del área no formal.
- **Examen de grado:** el examen de grado es una valoración de la calidad global de formación del estudiante a través de una prueba de exploración escrita y oral de conocimientos científicos adquiridos en la carrera ante un tribunal organizado para tal efecto. El estudiante debe definir el área de formación para el examen y participar en seminario de orientación antes de la prueba.
- **Por excelencia:** la graduación por excelencia es una modalidad que exime al estudiante de la defensa ante tribunal de cualquiera de las opciones de graduación ofertadas; no así de la culminación del plan de estudios, lo cual implica la obligación de cursar y aprobar las materias de acuerdo al reglamento. Esta graduación es posible siempre y cuando el estudiante demuestre que el nivel de formación adquirido en la carrera alcance los niveles de excelencia, es decir que el promedio de sus calificaciones, la producción intelectual y otras capacidades demuestren que se encuentra en óptimas condiciones de desempeño profesional lo que será acreditado por su historial académico según reglamento establecido.

Como hemos descrito en los anteriores párrafos existen una serie de modalidades de graduación que permiten al egresado elegir entre varias opciones. Es de destacar que varias de ellas impulsan al egresado a realizar prácticas profesionales, lo que se constituye en una estrategia

óptima (por parte de la universidad) para impulsar una movilidad laboral. Ahora bien, puede suceder que los egresados opten por realizar estas prácticas profesionales en el mismo lugar de trabajo en el que se desempeñan como docentes, es decir en unidades educativas.

El plan de estudios y la evaluación del programa

El Organismo Central de Coordinación de la universidad boliviana, elaborará el Plan Nacional de Desarrollo Universitario en función del desarrollo económico, social y cultural con los siguientes objetivos:

- *Desarrollo de la investigación, la docencia, la extensión y la difusión cultural, como funciones sustantivas de la carrera de Ciencias de la Educación.*
- *Optimización de la eficiencia, la eficacia y la calidad de la carrera.*
- *Adecuación de las actividades de la formación de Licenciado en Ciencias de la Educación a las necesidades de desarrollo nacional y regional.*

En base a estos objetivos, las diferentes universidades propusieron un plan de estudios que se pondrá a prueba durante los cinco primeros años, para ser evaluados por el Sistema Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa (SINAMED), que será administrado por el Consejo Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa (CONAMED) como ente autónomo y especializado.

Pese a contar con los lineamientos teóricos respecto a los planes de estudio, en la realidad la implementación varía de una universidad a otra y la evaluación se ha llevado a cabo de manera global, sin especificar en la carrera de Ciencias de la Educación. Una comparación entre los programas de universidades públicas y privadas nos permite afirmar que existe una diversidad en cuanto contenido y características generales.

Otro aspecto a considerar en el caso de las universidades privadas es que los títulos en provisión Nacional para estas universidades serán otorgados por la Secretaría Nacional de Educación, previa certificación del SINAMED.

2.5. Las regulaciones profesionales de los Licenciados en Ciencias de la Educación en Bolivia

En los párrafos antecesores nos centramos en los factores del marco académico de los Licenciados en Ciencias de la Educación. En los párrafos siguientes analizaremos las regulaciones profesionales de los Licenciados en Ciencias de la Educación en Bolivia.

Ambitos de inserción profesional

El Licenciado en Ciencias de la Educación podrá insertarse laboralmente en diferentes instituciones escolares privadas y públicas, así como en otras instituciones no educativas que cuenten con proyectos educativos (formación continua, actualización y divulgación). En este sentido se menciona que tiene una intervención directa sobre las personas (niños, jóvenes y adultos) así como sobre los marcos institucionales donde se dan los procesos educativos y con los profesionales responsables directos de estos procesos.

Entre sus funciones mencionamos:

- Docencia y administración de todos los niveles en instituciones educativas, así como en programas de formación y capacitación de "asesores pedagógicos".
- Planificación de proyectos y procesos educativos en sus diferentes modalidades.
- Asesoramiento en el proceso de planificación, implementación y evaluación de proyectos educativos y de desarrollo humano, tanto en instituciones del sistema educativo, como en organizaciones no-formales.
- Organización y gestión.
- Evaluación de proyectos y procesos educativos escolarizados y no escolarizados en sus diferentes modalidades.
- Investigación-acción de procesos educativos.

Como referencia mencionamos la investigación realizada en el contexto cruceño por la Universidad Gabriel René Moreno en el año 1999, donde se entrevistaron a cincuenta profesionales y se planteó como objetivo conocer los campos de desempeño del profesional en Ciencias de la Educación. Como resultado se menciona el desempeño de funciones tanto en el campo de la educación formal, como en el campo de la educación alternativa y dentro de cada

campo en más de un área que abarca las Ciencias de la Educación³². Es decir que exceptuando la relativa tendencia a la especialización en el área de educación superior, se puede decir que el profesional debe tener una formación heterogénea que le permita desenvolverse en ambos campos y al interior de ellos en todas las áreas. Sin embargo, consideramos que estos datos sólo pueden ser un referente aproximativo, ya que sólo se encuestaron a 50 profesionales.

Condiciones laborales de los Licenciados en Ciencias de la Educación

El tratamiento salarial de los Licenciados en Ciencias de la Educación varía de acuerdo al área de trabajo y de las instituciones en las que éstos trabajen (pública o privada).

Sólo existen parámetros del salario de los Licenciados en Ciencias de la Educación en casos de dedicación a la docencia en el sector público. El salario se fijará por hora de trabajo en aula o el equivalente del desempeño laboral en el área de Educación Alternativa.

Todo incremento en el trabajo docente por encima de 72 horas mensuales, tanto en el nivel primario como secundario, es recomendado como parte integrante del horario del docente hasta un máximo de 160 horas de trabajo por mes, quedando descartado el concepto de horas extraordinarias.

El número de horas de trabajo del Licenciado en Ciencias de la Educación dedicado a la docencia, si está por encima de las 72 horas reglamentarias, debe ser expresamente solicitado por el Director de Núcleo en función de las necesidades del servicio y de la disponibilidad de espacio e infraestructura y aprobado por el director distrital.

Como efecto de la aplicación gradual del programa de transformación curricular de la Reforma Educativa que exige nuevas horas de trabajo en aula, se aplicará lo dispuesto en este artículo a los docentes de los Núcleos Educativos que gradualmente vayan ingresando en dicho programa, conforme a lo establecido en el artículo 101 del decreto supremo 23950 de Organización Curricular.

El salario del Licenciado en Ciencias de la Educación dedicado a la docencia de vigencia nacional consiste en el resultado de la fusión de los antiguos salarios básicos en el área urbana de capital departamental con las categorías y bonos.

³² Educación especial: elaboración de proyectos, diagnósticos, docencia, capacitación de RR.HH., capacitación de padres y comunitaria, director de centros y tecnología educativa. Área Educación de adultos: proyectos, docencia, planificación de aula, programa de alfabetización, dirección o administración y tecnología educativa. Área de Educación permanente: formación continua, consultoría, diseño curricular, docencia, dirección o administración y tecnología educativa.

Una vez concluidos los trabajos de normalización de la planilla, entrarán en vigor los Niveles de actualización quinquenal y los grados profesionales. Por cada mejora en cualquiera de los dos conceptos el docente merecerá el correspondiente incremento en su haber, conforme a reglamento, a partir del nivel legalmente alcanzado al 31 de diciembre de 1994 resultado de la homologación de su última categoría lograda en aplicación del antiguo reglamento y debidamente validada por el reglamento docente nacional.

En virtud del código de la Educación Boliviana, la secretaria nacional de educación elaborará y actualizará el índice del salario diferenciado en tres grupos:

- Ciudades de más 50.000 habitantes.
- Ciudades de más de 10.000 y menos de 50.000 habitantes.
- Poblaciones y comunidades de menos de 10.000 habitantes.

Se reconocerá un pago adicional a quienes trabajen en las ciudades del segundo grupo, y mayor aún a quienes lo hagan en las poblaciones del tercero conforme a reglamento.

Las mejoras salariales que se logren por avances en formación profesional o actualización permanente se sujetarán a reglamento. Serán tomadas en cuenta a partir del año escolar siguiente de haberse certificado por la autoridad competente.

Ningún docente será exonerado del servicio de educación pública por efecto de creación de la nueva carrera docente.

El despido del personal, salvo en los casos de ser voluntario, sólo es posible cuando se realiza a solicitud de alguno de los organismos de participación popular en la educación, o de una autoridad educativa o por iniciativa propia, que el director del distrito instaure procesos administrativos contra un determinado docente, y éste sea encontrado culpable conforme a los establecidos por el artículo 38 del código de la educación y por el reglamento de faltas y sanciones disciplinarias.

Con los planteamientos legales y teóricos planteados es indudable que el conocimiento sobre la inserción profesional de los graduados en la Licenciatura en Ciencias de la Educación se hace necesario, considerando su valor institucional y social.

Como menciona Figuera (1996), el conocimiento sobre la inserción de profesionales es un referente básico en las siguientes acciones:

- La planificación, la evaluación y la innovación universitaria.
- Es una fuente de información importante para las administraciones educativas y laborales.
- La información sobre el empleo de los graduados es un instrumento básico para ayudar y orientar a los estudiantes y profesionales.

- El conocimiento de los procesos de inserción puede ser un referente para potenciar la relación entre agentes académicos y el mundo laboral y social.

Los aspectos descritos permiten reflexionar sobre los diferentes factores que intervienen en la calidad de la educación superior. En este sentido, la educación superior y sus objetivos a corto y largo plazo deben dirigirse hacia la integración de necesidades y demandas. En estos momentos, más que nunca la universidad boliviana debe enfocar su visión hacia el entorno. Es así como año tras año la universidad debe continuar incorporando un número cada vez más creciente de servicios (en forma de facultades, licenciatura o cursos de formación permanente). Este es el caso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, que surgió como una necesidad del entorno.

En este sentido, se hace pertinente estudiar el concepto de inserción laboral como uno de los indicadores de calidad, labor que realizamos en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 3

La inserción laboral como indicador de calidad en la educación superior

Todo fluye. Todo está en movimiento y nada dura eternamente. Por eso no podemos descender dos veces al mismo río, pues cuando descendiendo al río por segunda vez, ni yo ni el río somos los mismos.

HERÁCLITO

Contenido

Introducción

- 3.1. Polémica conceptualización de la calidad universitaria.
- 3.2. La inserción laboral, indicador de calidad universitaria.
- 3.3. La inserción laboral: enfoques y factores específicos.
- 3.4. Los estudios de la inserción laboral de los graduados

Introducción

La preocupación por la **calidad de la educación superior** es un fenómeno relativamente nuevo, aunque los problemas de calidad no sean novedosos en los contextos europeo y latinoamericano. Según Neave (2001), durante los últimos años el impulso que ha difundido el lema de la calidad; ya sea mantener la calidad (noción conservadora, en la medida que sólo busca sostener lo que considera niveles de formación anteriores), o asegurar la calidad (lo cual reclama un cambio más radical, a menudo, sospechoso, por el temor de que sin él la calidad decaerá) ha tomado las proporciones de una preocupación universal con la que el mundo de la enseñanza superior se ve comprometido a cada paso.

Los debates y discursos sobre la calidad de la educación superior han ido cambiando. Teichler (2003), señala que desde comienzo de los años sesenta en muchas sociedades avanzadas existió un interés especial 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. Estos debates se ampliaron a finales de la década de los sesenta y principios de los setenta, cuando se planteó la cuestión de cómo una sociedad orientada hacia el éxito era compatible con la igualdad de oportunidades.

Por tanto, en teoría, **la calidad es universal**; sin embargo, las influencias de los partidos

políticos, el poder de la administración central, el peso de las culturas disciplinares y la historia de los países en general, y de las universidades en particular, producen diferentes interpretaciones y dan lugar a una considerable variedad, tanto en los propósitos por los cuales se plantea la calidad en la enseñanza superior, como por las organizaciones formales destinadas a sostenerlos.

Así, en Europa, todos los países tienen políticas de diverso grado relacionadas con la calidad y su evaluación (unos se encuentran más avanzados que otros, como el caso de: Francia, Holanda o Austria). Mientras que en Latinoamérica, si bien no se puede hablar de políticas consolidadas, existe una creciente corriente por el interés en las políticas de calidad.

La evaluación como vía de mejora en la educación superior tendrá que considerar, cada vez más, factores externos, como la inserción laboral, tanto desde la perspectiva de la preparación para el trabajo, como de los resultados de la inserción. Estos postulados se justifican por el hecho de que los estudiantes deben adquirir “conocimientos”, “competencias” o “habilidades de empleabilidad” potencialmente importantes para su uso en el trabajo. A diferencia de los niveles educativos inferiores, se supone que la educación superior prepara a los graduados para desempeñarse en determinadas áreas. Además, no sólo tiene que proporcionar el conocimiento de “herramientas” y “normas”, sino que tiene que preparar a los estudiantes para cuestionarse constantemente las “herramientas” y “normas” establecidas.

Desde estas perspectivas, a continuación se realizará un análisis de los diferentes elementos implícitos en el polémico concepto de calidad, previa presentación de sus referentes. Existen factores que se constituyen en **referentes del análisis de la calidad** en educación superior, entre ellos mencionamos:

- El espectro de una educación superior de masas.
- El desarrollo de la autonomía en las universidades en relación a los presupuestos de la calidad.
- La política neoliberal y globalizada.

Con relación a **la educación superior de masas**, una serie de hechos ponen de manifiesto el cambio estructural, tanto cualitativo como cuantitativo, de la población de acceso a la universidad que han producido su masificación, tanto en los países occidentales como en países en vías de desarrollo (S. Rodríguez, 1996). En este sentido, como señala Vázquez (1985), existe un conjunto de fenómenos que han marcado este espectro:

- El incremento de la población universitaria femenina.
- La incorporación de grupos minoritarios (multirraciales, inmigrantes, migrantes, personas adultas, entre otros).
- El descenso de la mortalidad estudiantil (no siempre se han establecido los correctos mecanismos de selectividad).

- El incremento del porcentaje de alumnos que continúan sus estudios de segundo ciclo, junto con factores como los del establecimiento de turnos nocturnos o la puesta en marcha de la universidad abierta.

Si bien, es evidente que ha existido y existe una masificación de la educación superior, no existe la misma evidencia a la hora de establecer los parámetros sobre los resultados obtenidos; no sólo en lo referente a la calidad, sino también en cuanto a la política de igualdad de oportunidades.

En lo que se refiere al **desarrollo de la autonomía de las universidades**, en los años ochenta, varios sistemas universitarios occidentales y de Latinoamérica establecieron un modelo de relación con las autoridades basado en la autonomía. Un argumento fundamental para la adopción de este marco autonómico fue el de considerar la autonomía como un factor decisivo para el logro de los objetivos de calidad y progreso de la educación superior de dichos países (Vrouwijensitijn & Acherman, 1990).

Como señala S. Rodríguez (1996), con frecuencia el planteamiento de la autonomía ha estado ligado al modelo de financiación de la universidad por parte del Estado, así como al cumplimiento de una serie de requisitos de la política gubernamental, entre los que se menciona:

- Oferta del número de plazas.
- Criterios de admisión
- Oferta de programas educativos.
- Procedimientos de selección
- Promoción del profesorado y salarios.

Estos aspectos se constituyen en la evidencia, en palabras de Neave (1987), de un marco de autonomía condicionada o autonomía vigilada.

Ahora bien, si consideramos como referente el marco del análisis de calidad; el **desarrollo de una política neoliberal y globalizada**, en la cual se demanda a los “estados modernos” la necesidad de contribuir al sistema económico a través de sus sistemas formativos, entonces, la universidad tendría la obligación de garantizar recursos humanos destinados a responder a una economía de mercado, y orientar los recursos económicos invertidos en la educación superior hacia el “eficientismo”. Como menciona Mollis & Estela (1999: 34), “las visiones economicistas actuales de la educación vienen de la mano de las perspectivas monetaristas del ajuste permanente y de la racionalización del gasto educativo...”³⁷.

³⁷ Mollis & Estela (1999), definen el concepto de calidad en términos de economía política, donde se considera la calidad con relación a la capacidad efectiva que tienen las instituciones de educación superior para expandir y desarrollar la economía y la competitividad regional y nacional. Las observaciones de analistas políticos (Ewell, 1994), tanto como de funcionarios (Romer, gobernador del estado de Colorado) coinciden en que la educación superior es una fuerza especial que conducirá a las naciones a las fronteras de la nueva era que ayudará a conquistar el desarrollo económico proyectado, por lo cual la educación superior tiene que presentar indicadores de productividad y de medidas que den cuenta de la responsabilidad social de las organizaciones académicas.

Bajo estas perspectivas se procura utilizar los recursos destinados a la educación de manera racional coherente con el concepto de universidad como una inversión económica pública.

A pesar de este último referente, en la actualidad no se puede negar la preocupación política por la calidad de las instituciones de enseñanza superior. Así, se pone de manifiesto por diferentes instancias internacionales (UNESCO, OCDE, RIACES o MERCOSUR), gubernamentales y no gubernamentales.

3.1. Polémica conceptualización de la calidad universitaria

Siguiendo a Neave (2001), existe una lista impresionante de teorías que pueden arrojar luz sobre las políticas de calidad, muchas de ellas procedentes de la ciencia política, la administración pública o el gobierno, que han sido usadas, de una manera u otra, para dar razón del amplio giro de lo que ha sido a veces denominado “control estatal” y otras veces “supervisión estatal”.

Por tanto, en los siguientes epígrafes realizaremos una revisión inicial sobre los diversos postulados que analizan la calidad de la educación superior, identificando las principales dimensiones que se ocultan bajo este concepto. A continuación, se discutirá, por un lado, el proceso político de la implantación progresiva de mecanismos adecuados para su continuada evaluación y utilización como instrumento de política educacional en diversos contextos; por otro lado, se analizará la inserción laboral como indicador de calidad en la educación superior.

La calidad en la educación superior es un tema que ha abierto discusiones y debates en los últimos años, en palabras de Neave (2001), es una noción difícil de matizar. Así, S. Rodríguez (1996:2) menciona:

“La calidad universitaria es un concepto relativo y multidimensional en relación a los objetivos y actores del sistema universitario. Su análisis debe hacerse en el contexto de los procesos sociales y políticos en que interaccionan objetivos y actores”.

Por su parte Harvey & Green (1993: 5), hacen referencia a la calidad como concepto relativo:

La calidad es relativa en dos sentidos: el primero respecto a los usuarios y a las circunstancias en las cuales se invoca. Es decir, que puede tener diversos destinatarios y diferentes conceptualizaciones en distintos momentos. Puede incluir al gobierno, sus agencias acreditadas, los asesores, los directivos, los estudiantes y los docentes.

En segundo lugar la calidad puede ser relativa respecto a la asignación de valores absolutos. Esta visión puede ser menos flexible debido a que la calidad se juzga en términos de umbrales absolutos.

Siguiendo con los postulados teóricos respecto a la calidad, la UNESCO (1998: 20), establece:

“.....la calidad se ha convertido en una preocupación fundamental en el ámbito de la Educación Superior. Y ello porque la satisfacción de las necesidades de la sociedad y las expectativas que suscita la educación superior dependen en última instancia de la calidad del personal

docente, los programas y de los estudiantes tanto como las infraestructuras y del medio universitario. La búsqueda de la calidad tiene aspectos múltiples, las medidas para acrecentar la calidad de la educación superior deben estar destinadas a alcanzar objetivos institucionales y de mejoramiento del propio sistema....”

Con las citas anteriores queda explícito que el constructo de calidad definido para la educación superior conlleva el reconocimiento de que no puede ser aplicado sólo a aspectos pedagógicos, o exclusivamente a aspectos financieros o a aspectos estructurales, sino que, por el contrario, **la calidad debe ser entendida desde una multidimensionalidad de factores pedagógicos estructurales y económicos que tiendan a lograr la visión institucional.**

Los postulados anteriormente mencionados nos permiten reflexionar sobre los componentes incluidos en esta concepción:

La calidad implica un conjunto de valores sociopolíticos y/o pedagógicos que se le atribuyen a los procesos educativos de la educación terciaria, en función de la clarificación de los procedimientos en relación a sus fines.

En este sentido, **la concreción de la calidad sólo es posible al adoptar un determinado modelo** o enfoque evaluativo en un momento y contexto determinados. Al respecto Mora (1991:43), menciona:

“No se dá ni podrá darse una única conceptualización de la calidad universitaria. El único posible nivel de concreción será el que se adopte a partir del enfoque evaluativo desde el que se evalúe dicha calidad”.

Por tanto, el estudio de la calidad en educación superior y su pertinencia en la sociedad, depende del modelo específico que se adopte; ya sea dentro de un modelo intrínseco o extrínseco.

A partir del estudio de los diferentes modelos de calidad podremos comprender con mayor amplitud la calidad de la inserción laboral en relación a la formación otorgada y, a su vez, conocer el impacto que tiene el desempeño profesional en los cambios sociales.

- **La calidad en educación superior y los enfoques evaluativos**

Desde la perspectiva de la universidad como un sistema organizativo (racional, natural o abierto), el logro de la calidad está determinado tanto por las acciones individuales, como por la interacción de las personas con sus unidades organizativas. Por tanto, es totalmente reduccionista aproximarse a la evaluación de la calidad a través de la evaluación individual de los agentes. Es necesario un análisis del rendimiento institucional, así como de los factores organizativos y ambientales que contextualizan posibles y posteriores análisis individuales (Harvey & Green, 1993).

En el momento que se acomete el análisis funcional de una institución, es decir, la adecuación del funcionamiento de la misma a los objetivos, no sólo nos encontramos con divergencias operativas de los objetivos asumidos, sino también con la falta de consenso en cuanto a los indicadores de logro de los mismos. Por esta razón, ligar un enfoque teórico a la calidad puede servir para validarla o para justificarla, independientemente de lo que puede significar la noción de la calidad (Harvey & Green,1993). De ahí la existencia de una variedad de conceptualizaciones en relación a la calidad; sin embargo, en el presente documento, más que buscar definiciones nos hemos centrado en una clasificación de enfoques que nos permita introducirnos en la temática que nos ocupa: la inserción laboral como indicador de calidad educativa.

En este sentido, diferentes autores (Mora, 1991;George, 1982, Astín, 1985 y S. Rodríguez 1996), presentan diferentes enfoques evaluativos:

- **Calidad intrínseca:** Esta perspectiva teórica tiene como referente la ciencia y el conocimiento. Durante mucho tiempo, ha sido un parámetro para considerar la calidad de la formación universitaria. Sin embargo, en la actualidad esta visión está cambiando.
- **Calidad extrínseca:** Este enfoque empieza a considerar la adecuación del producto de salida de las universidades y su adecuación a las necesidades sociales y productivas del contexto. Por tanto, el hecho de que la formación recibida siga perteneciendo y respondiendo a las funciones y las tareas demandadas en el lugar de trabajo es un indicador claro de la calidad de una institución universitaria.

Sin duda alguna, es en la perspectiva extrínseca de la calidad donde se ubica la inserción laboral de los graduados universitarios.

A la hora de abordar el análisis de los modelos de evaluación de la calidad hemos optado por establecer dos bloques diferentes. En el primero de ellos, de menor interés en nuestro caso, abordaremos los enfoques “más tradicionales” o aplicables a otros niveles educativos. En un segundo bloque, y con más detenimiento (apartado 3.2.), abordaremos aquellos enfoques en los que el análisis de la inserción laboral adquiere una específica relevancia.

- **Enfoques tradicionales o aplicables a otros niveles educativos.**

A continuación presentamos una síntesis de los diferentes modelos de calidad que se basan en:

- La asignación de valores de la calidad en base a estándares absolutos o relativos en relación a una apreciación exclusiva.
- El atributo de la calidad en función del logro de metas que condicionan la eficacia y

eficiencia de la organización.

- El dominio de la calidad en función de óptimos niveles de gestión.
- El valor de la calidad en función de la atención a la diversidad.

Para describir estos modelos de calidad consideramos algunos autores que si bien los han tratado y explicado, no defienden estas posturas. Ver cuadro 3.1.

Cuadro 3.1.

Los enfoques de la calidad "tradicionales" o aplicables a otros niveles educativos

Modelo	Concepción	Sustento teórico	Algunos indicadores	Algunos autores
La calidad como excepción.	Elitista	-Algo excepcional visto desde la perfección. -Algo diferente, exclusivo, de élite. Excelencia o logro de altos estándares. -Adecuación a los estándares mínimos preestablecidos. -Está asociada tanto a la calidad de los inputs ³⁸ como a la reputación de las instituciones . ³⁹	-Imagen de la institución. -Centros de excelencia. -Estándares mínimos preestablecidos de edificios, salarios y equipos.	Astin (1985) Izquierdo (1994). Chías (1995) Rodríguez (1996) Duque (2003)
La calidad como aptitud para el logro de objetivos.	Ser eficaces y eficientes.	El elemento característico de la calidad es la proporción o magnitud de los objetivos alcanzados. Existen dos posturas: el modelo de producción industrial , en el cual la calidad universitaria sería semejante a la calidad de los profesionales en función de la satisfacción de las necesidades técnicas del sector productivo y de servicios. El modelo de desarrollo global , la calidad estaría determinada por el valor añadido que consigue generar en sus alumnos, profesores y personal de administración y servicios, en cuanto a su progreso y desarrollo global como personas.	-Logros de objetivos. - Estándares del producto universitario. -Estándares del personal docente y administrativo. - Número de investigaciones. -Servicios universitarios. - Servicios de extensión universitaria	Millar (1986) Cave, Hanney, Kogan & Trevett (1988). Church (1988) Kurz, Mueller, Gibbons, Dicataldo (1989). Weert (1990) Westerheijden (1990)

³⁸ Cuatro tipos de recursos son tomados en consideración: profesorado, instalaciones, alumnos y dinero. Comenta Astin (1985), que podríamos reducir los indicadores al exclusivo dinero, pues con éste se pueden comprar los otros tres (salarios, edificios, equipos, becas). Si se eliminan las instalaciones (por su evidente relación con los recursos financieros) y se centra la atención en los otros tres, los análisis ponen de manifiesto la elevada relación que tienen entre sí, así como con los resultados de opinión sobre la calidad. Aún más duro: los niveles de selectividad constituyen la variable más significativa.

³⁹ Según Duque (2003), la imagen corporativa se desarrolla y establece en la mente de los consumidores a través de la comunicación o experiencia, y que cuando los consumidores están satisfechos con el servicio recibido, su actitud hacia la compañía mejora. Bajo estas perspectivas, la reputación de la institución prestadora del servicio será tratada como una actitud acumulada hacia la organización, basada en las experiencias que el ciudadano-usuario ha tenido con el servicio. Chías (1995), explica que hay casos en los que la imagen es una opinión basada en estereotipos y otros casos en los que hay una imagen mental (los que conocen a medias o muy bien el servicio). En estas categorías entraría el ciudadano usuario, quien puede opinar sobre la imagen derivada de la prestación.

La calidad como innovación organizativa.	Óptimos niveles de gestión.	La calidad de un sistema o de una institución de educación superior radica en la capacidad de planificar, adecuar sus recursos a nuevas demandas y evaluar. ⁴⁰	- Implementar normativa. - Planificación de los medios del sistema universitario y la evaluación.	Rodríguez (1996)
La calidad como atención a la diversidad.	Integradora	La calidad de un sistema o de una institución de educación superior radica en la capacidad de atender (planificar y adecuar sus recursos y programas) a la diversidad étnica, social y cultural. Se destaca el valor de la calidad en el que queda implícito el concepto de equidad. ⁴¹	- Integración al sistema educativo personas de diferentes procedencias. - Elaboración de programas presenciales y semipresenciales en función de demandas sociales. _ Creación de extensiones universitarias en diferentes zonas geográficas.	-Aportación propia

Como se ve en el cuadro 3.1., la concepción de calidad cambia según el modelo y la concepción que se adopte. Así, “la calidad como excepción” es un modelo centrado en las élites, destinada a conservar, desarrollar saberes y transmitirlos a un reducido número de ciudadanos en una situación de privilegio (Izquierdo, 1994).

Por su parte, en el enfoque de “la calidad como aptitud para el logro de objetivos”, éstos no se explicitan o tienen un elevado nivel de inconcreción⁴². Si bien, este modelo empieza a considerar el valor añadido de los estudiantes, administrativos y servicios, existe una fuerte tendencia a considerar los resultados obtenidos desde la perspectiva de la producción.

⁴⁰ Bajo esta concepción, la institución posee la necesidad y habilidad para desarrollar e implementar la normativa necesaria para satisfacer los requisitos de la calidad deseada. La complejidad de la organización universitaria, así como sus diferentes niveles de gestión entran en relación con la Autonomía, Planificación, Financiación y Evaluación.

⁴¹ Por tanto, identificamos cuatro conjuntos normativos básicos en la educación superior, basados en principios universales: La justicia, que reclama el público interesado por crear una sociedad más equitativa y menos discriminadora; la solidaridad, como forma de promover el desarrollo de nuestras naciones; la libertad que promueven los trabajadores académicos en función de la necesidad de formar profesionales comprometidos con nuestros problemas sociales y con un alto nivel crítico de la realidad.

⁴² Kurz, Mueller, Gibbons & Dicataldo (1989), adoptando el marco de referencia del rendimiento de las organizaciones en el ámbito de la salud, plantea una triple perspectiva (sistema racional, natural y abierto) desde la que puede conceptualizarse la calidad de una organización. El primero de ellos, el Sistema racional, enfatiza el logro de objetivos, poniendo su atención en dos aspectos: la calidad del producto _eficacia_ y en la economía de la producción _eficiencia_. Dentro del continuo de este sistema, y simplificando, tal vez pudiera hablarse de dos extremos en la aproximación teórica al concepto de calidad universitaria.

En lo que respecta a “la calidad como innovación organizativa” el tema se complica cuando desde el punto de vista del actor social (gobierno, sociedad o sector productivo), se quieren aunar el objetivo de masas con el de profesionalización, manteniendo un sistema estructural y de planificación idéntico al de los años cincuenta. Toma aquí pleno sentido el concepto de calidad desde la perspectiva de la planificación de los medios del sistema universitario⁴³.

Esta postura avanza en relación a las otras dos descritas con anterioridad, en el sentido de que empieza a planificar e intentar adecuarse a las demandas y situaciones del contexto, por tanto, consideramos que ha sido un enfoque que ha permitido abrir la puerta de la universidad a las necesidades reales de la sociedad.

En cuanto a “la calidad como atención a la diversidad”, consideramos importante destacar el sentido del valor de la calidad en el que debe quedar implícito el concepto de equidad. Estas reflexiones están motivadas por la necesidad de un replanteamiento de la universidad en contra de la exclusión social como forma de desarrollo ⁴⁴.

Hasta aquí, hemos presentado un espectro de la calidad educativa y sus perspectivas desde perspectivas “clásicas” o adaptadas a entornos educativos inferiores. Ahora bien, nos centraremos en los modelos que permitirán profundizar en la inserción laboral como indicador de calidad educativa.

3.2. La inserción laboral, indicador de calidad universitaria

A continuación presentaremos las perspectivas teóricas que permiten explicitar, entre otros puntos, la dirección que ha ido tomando la inserción laboral como indicador de calidad en la educación superior.

Estas perspectivas responden al requerimiento de crear nuevos mecanismos para dar respuesta a una universidad de masas, a la sociedad y sus necesidades. Así, consideraremos diferentes

⁴³ La calidad de un sistema o de una institución de educación superior radica, también, en su capacidad de planificar y adecuar recursos a nuevas demandas o situaciones. En este contexto, surgen dos cuestiones de sumo interés: la estructura, cultura y funcionamiento de la institución, que si bien ayudan al desarrollo, no son suficientemente efectivos para alcanzar la calidad educativa deseada; la institución no posee suficiente garantía para salvaguardar la calidad en el presente y en el futuro.

⁴⁴ El propósito de plantear la calidad como atención a la diversidad es una forma de plantear y reformular una expansión cuantitativa del sistema que promueva un tipo de profesional preocupado por hacer rentable su capital escolar institucionalizado, en vez de producir un contingente de egresados interesados por los problemas sociales. Además de defender a ultranza la educación superior pública y desarrollar la enseñanza y la investigación por igual. Casanova (1999), menciona que la comparación internacional permite sostener que la expansión educativa latinoamericana se produjo con altos niveles de exclusión en la base del sistema y con menores recursos y demandas del sector productivo respecto de algunos países del sur de Europa y del este asiático.

enfoques que describen:

- La asignación de valores de la calidad en lo que a logros cuantitativos y cualitativos se refiere.
- El atributo de la calidad en el grado en que se satisface a los estudiantes, docentes y las necesidades del contexto.

Si bien, en alguno de dichos enfoques (sobre todo en el de “calidad como eficacia-eficiencia económica) se evidencia una influencia de los anteriores modelos en la forma de enfocar los logros cuantitativos y productivos; estos enfoques empiezan a considerar el desarrollo personal de los estudiantes; es decir, la influencia o influjo no tangible de la universidad con relación a los estudiantes y su entorno. Por tanto, la inserción laboral viene a constituirse en el elemento de análisis que permitirá validar una formación basada en el desarrollo de competencias.

De esta manera se deberá repensar la ideología de producción en la que ésta es la que regula la educación, y promover, por el contrario, la ideología educacional donde ésta es la que sirve a la producción.

a) La calidad como eficacia-eficiencia económica

Este enfoque, si bien conserva muchos elementos de los enfoques relacionados con la producción, continúa abriendo aún más las puertas al análisis de los valores intangibles de la educación.

Desde este enfoque existe, según S. Rodríguez (1996), una doble definición de calidad:

- Eficacia: todos los alumnos admitidos alcanzan los objetivos finales del curso/programa.
- Eficiencia: los objetivos finales del curso/programa se alcanzan con una mínima pérdida del talento del alumno, utilizando recursos de producción (dinero, tiempo, edificios, ayudas educativas, personal) con un máximo de eficiencia.

Por tanto, es evidente la relación de la calidad con los logros cuantitativos, con los recursos consumidos, contabilizando éstos con mayor o menor nivel de precisión.

Desde las perspectivas de la calidad como eficacia-eficiencia económica, S. Rodríguez (1996), nos presenta algunos indicadores. Ver cuadro 3.2

Cuadro 3.2.

Algunos indicadores de calidad desde la perspectiva de eficacia-eficiencia

Entrada de alumnos	Trayectoria de los alumnos	Curriculum	Salida de alumnos	Metas
-Experiencia educativa/profesional previa. -Requisitos de admisión. -Procedimientos de selección/admisión de acuerdo a las calificaciones. -Programas de recuperación.	-Tasa de rendimiento por asignatura y curso. -Porcentaje de abandonos. -Seguimiento de lo que tarda un alumno en finalizar un curso. - Tiempo en que finaliza la carrera.	-Claridad y concreción de los objetivos del programa y de los objetivos manifestados por la industria. -Correspondencia entre los objetivos del programa/objetivos manifestados por la industria, con los objetivos finales de curso -Planificación y temporalización del proceso educativo.	-Porcentaje de graduados en relación con el número de inscripciones del correspondiente curso escolar. - Tiempo de demora en encontrar el primer trabajo. - Programas de inserción laboral.	-Calidad de los objetivos finales de curso. -Calidad en la concreción de los objetivos. - Calidad en la inserción laboral.

Por lo tanto, si bien se consideran elementos a favor de la trayectoria del alumno la entrada y la salida de la universidad, todavía conserva muchos elementos de un modelo de tipo economicista. Como menciona Izquierdo (1994), este enfoque recibe la crítica de todos aquellos que consideran que los logros de la educación, e incluso de la investigación, no se pueden reducir a lo que reflejan ciertos indicadores cuantitativos, despreciando otros de desarrollo personal e influencia o influjo no tangibles de la universidad en los estudiantes y en su entorno. Si bien en nuestra investigación consideramos algunos indicadores desde esta perspectiva, también los complementamos con otros enfoques que desarrollamos a continuación.

b) La calidad como satisfacción del usuario

Identificada con los planteamientos de calidad total, esta perspectiva considera que el criterio de calidad reside en el grado en que los servicios ofertados satisfacen los requerimientos y expectativas de los alumnos (potenciales y presentes). Desde posiciones representativas nos llega su defensa:

El concepto de calidad en educación superior no es fácil de aprehender, pueden dársele diferentes significados dependiendo del punto de vista del observador. Las diferentes partes interesadas hacen diferentes - y legítimas- demandas educativas. Desde nuestro punto de vista, sin embargo, el más importante grupo de interés es el de los estudiantes. Por encima de todo, sus intereses y necesidades deberían guiar las decisiones sobre las prioridades y evaluación de la calidad. (Report of the Swedish Higher Education Commission, 1992)

La adopción de este enfoque representa un verdadero reto para los diferentes agentes de la intervención educativa: hacer correctamente aquello que ha de hacerse. El cambio significativo estriba en que el usuario es quien determina lo que ha de hacerse. Por tanto, es necesario tener claro quién es el usuario de la enseñanza universitaria y quiénes son sus proveedores. Por ejemplo, en la tradición de la orientación universitaria se considera al alumno el eje de referencia, el usuario por excelencia, pues él es la materia prima a la vez que productor en el proceso de aprendizaje. Ahora bien, centremos nuestra atención en esta perspectiva, lugar de encuentro de calidad educativa y orientación universitaria. (Ver cuadro 3.3.)

Cuadro 3.3

Algunos indicadores de calidad desde la perspectiva de satisfacción del usuario

Entrada de alumnos	Trayectoria de los alumnos	Currículo
<ul style="list-style-type: none"> -Número de alumnos que piden información, en comparación con cursos similares. -Número de alumnos matriculados, en comparación con cursos similares. -Procedencia geográfica -Motivos de la inscripción -Desarrollo/prognosis de la matriculación estudiantil en relación con el desarrollo demográfico 	<ul style="list-style-type: none"> - Porcentaje de abandonos. - Motivos de abandono prematuro de los estudios. - Temporalización de la finalización de los estudios. - Intereses y competencias de los alumnos. - Actividad predominante durante el último período de formación. 	<ul style="list-style-type: none"> -Posibilidades de diferenciación/especialización y cursos de media jornada. - Duración del programa - Dureza de los estudios - Claridad del programa - Relevancia del programa para los alumnos - Libertad del programa -Relación con las características/experiencias de los alumnos - Flexibilidad del programa

c) La calidad como transformación o “valor añadido”

La educación como valor añadido, (en la medida que produce transformaciones en el alumno) constituye una de las dimensiones más significativas desde la perspectiva de la orientación. Como señala Astin (1985), la verdadera calidad de una institución universitaria radica en su capacidad para lograr el mayor desarrollo posible de sus miembros (alumnos y profesores); es decir, el conseguir el máximo valor añadido. Dicho valor añadido es entendido como los diferenciales del grado de **desarrollo intelectual, afectivo, personal y social de los alumnos** alcanzando desde el inicio al final de sus estudios; como el de los profesores (tanto desde la dimensión pedagógica como académica, y de productividad científica).

Al asumir un concepto multidimensional del talento, podrá hablarse de niveles de calidad

diferentes en el desarrollo de cada una de las dimensiones del mismo, dentro de una misma institución; de diferencias de calidad entre dimensiones e instituciones y, por el contrario, de niveles semejantes de calidad en el desarrollo de diferentes dimensiones del talento en diferentes instituciones.

El trabajo de Astin, Blake, Bowen, Gamson, Hodgkinson Lee & Mortime (1984), (una investigación realizada bajo los auspicios del Instituto Nacional de Educación Norteamericano), ha constituido un sólido fundamento a este enfoque de la calidad de la educación universitaria. El problema radica en la dificultad de obtener datos precisos sobre cada uno de los objetivos planteados por esta perspectiva. Estos objetivos pueden agruparse en dos grandes apartados:

- Los que hacen referencia al enriquecimiento del estudiante.
- Los que persiguen su fortalecimiento como agente activo del proceso educativo.

Para lograr estos últimos es necesario entregar poder a los alumnos para que puedan influir en su propia transformación, S. Rodríguez (1991). Los alumnos, en tantas ocasiones voz silenciosa o actores pasivos, deben ser protagonistas en el proceso de conceptualización de la calidad universitaria, o mejor dicho, de la explicitación de su propia dimensión de calidad. No habrá de excluirlos, simplificando, la existencia de discrepancias entre los objetivos del profesorado y del alumnado con respecto a los requisitos y desarrollo de la actividad académica.

Las características que deberían definir el producto universitario desde esta perspectiva de la calidad están sometidas a controversia y crítica de la fiabilidad de su evaluación. Sin embargo, y pese a estas dificultades, cada vez se asume su toma en consideración. Diversos autores y organismos están explicitando la dirección de la transformación (Astin, 1985). Esta última en su manifiesto *The Student Learning Imperative: Implications for Students Affaire* señala que la calidad del producto universitario vendrá determinada por el nivel de logro de los estudiantes. (Ver cuadro 3.4.)

Es evidente que la terminología utilizada para expresar los objetivos de la educación universitaria desde esta perspectiva está más próxima a una concepción humanista y holística del estudiante. En consecuencia, la dificultad de constatar el logro de los objetivos es un reto evaluativo a superar. Pero una cuestión previa a la posibilidad de evaluar esta concepción de la calidad sería la de preguntarnos acerca de la aceptación que la misma tiene en los círculos universitarios y gubernamentales. En el contexto europeo su aceptación es prácticamente nula. La influencia de la clásica concepción germana de la universidad para élites, ocupada y preocupada por la exclusiva dimensión intelectual ha motivado un olvido claro, pese al proceso de masificación acaecido, de las nuevas necesidades psicosociales de los alumnos.

Así, autores como Astin (1985), y Echeverría (1993), exponen una serie de valores en este

sentido. Defienden la postura de que los sistemas educativos deben centrar su actividad en el desarrollo de determinadas cualidades personales y en las llamadas destrezas blandas dirigidas a la integración y a la adaptabilidad al cambio. De esta manera, la formación debe estar dirigida, en palabras de Echeverría, al desarrollo de un conjunto de cualificaciones profesionales o competencias. Esta postura configura a la movilidad (como cultura) y a la polivalencia (como formación) como nuevo modo de entender las cualificaciones profesionales. Ver cuadro 3.4.

Cuadro 3.4.

Algunas posturas desde el enfoque del valor añadido

Nivel de logro de los estudiantes (Astin,1985)	Condiciones intangibles (Echeverría, 1993)
<ul style="list-style-type: none"> - Complejas habilidades cognitivas como la reflexión y el pensamiento crítico - Habilidad para aplicar los conocimientos a problemas prácticos del campo profesional, familiar, personal y social. - Comprensión y aprecio de las diferencias humanas. - Competencias prácticas como resolución de conflictos, problemas, etc - Coherente e integrado sentido de identidad, autoestima, confianza, integridad, sensibilidad estética y responsabilidad como ciudadano. - Desarrollar actitudes, valores, perspectivas y capacidad para un continuo aprendizaje. - Convertirse en una persona cultivada. - Desarrollar la madurez emocional, tolerancia, empatía y habilidad de liderazgo. - Saber evaluar críticamente lo que se ha aprendido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Confianza en sí mismo. - Imaginación creativa. - Facilidad de relación con los demás - Comunicarse fácilmente. <ul style="list-style-type: none"> Saber escuchar. Saber estar. - Iniciativa (pensar por su cuenta). - Facilidad de aprender.

El cuadro anterior fusiona una serie de competencias que están relacionadas con una transformación interna del estudiante que repercute no solamente en su desempeño profesional y social, sino también en la transformación del entorno. En base a los elementos teóricos descritos con anterioridad se plantea una serie de indicadores de calidad, en los cuales la profesionalización y el desarrollo personal y cultural de los alumnos son los dos grandes objetivos de este modelo teórico. Ver cuadro 3.5.

Cuadro 3.5.

Algunos indicadores de calidad desde la perspectiva de “valor añadido”

Entrada de alumnos	Trayectoria de los alumnos	Currículum	Salida de alumnos	Metas
- Alumnos de diferentes edades, procedencias geográficas, sociales. -Alumnos- trabajadores.	- Actividad predominante mientras estudiaba. - Trabajo previo a la graduación. - Motivaciones profesionales para trabajar mientras estudiaba. - Relación del trabajo con los estudios.	- Abierto y flexible. - Relevancia del programa. -Considera el desarrollo de las competencias personales	- Desarrollo de estrategias de pensamiento divergente y habilidades afectivas. - Desarrollo de competencias técnicas.	-Lograr el desarrollo integral (intelectual y emocional) de los alumnos. -Satisfacción con la formación recibida. -Grado de relación entre los estudios y el trabajo. -Adecuación de la formación recibida.

d) La calidad como adecuación al mercado laboral

Según S. Rodríguez (Dir.2003), esta perspectiva tiene en cuenta dos componentes básicos:

- La relevancia profesional en relación con el grado con que una institución o una titulación asume los requisitos y expectativas del campo o de los campos profesionales para los cuales los estudiantes han sido preparados.
- La evaluación de la flexibilidad y la capacidad de innovación de la institución.

En este sentido, la calidad se introduce en otro elemento de valor que supone la capacidad de la institución de predecir y responder con rapidez a cuestiones y requerimientos de los clientes; y a nuevos avances en el campo profesional mediante establecimientos de mecanismos de información de la evolución del mercado de trabajo y de sistemas de adaptación de los planes de estudios.

En función de estos planteamientos S. Rodríguez (1996), menciona algunas cuestiones desde esta perspectiva de la calidad:

- ¿Está la institución familiarizada con los rasgos de las ocupaciones para las que aporta preparación y para los avances de los campos profesionales?
- ¿Satisfacen los objetivos finales y el contenido del programa las necesidades de los campos profesionales y los desarrollos que les afectan?
- ¿Son las instituciones estructuras educativas y organizativas adecuadamente equipadas para poder responder con rapidez suficiente a los nuevos avances de los campos profesionales de los clientes?

- ¿Poseen las instituciones suficientes mecanismos para estar informadas de los nuevos avances en los campos profesionales e incorporar dicha información a sus programas?

A partir de los elementos analizados S. Rodríguez (1996), presenta los siguientes indicadores. Ver cuadro 3.6.

Cuadro 3.6.

Algunos indicadores de calidad como adecuación al mercado laboral

Trayectoria de los alumnos	Currículum	Metas
<ul style="list-style-type: none"> - Promedio de tiempo entre la graduación y la obtención del primer empleo en relación con cursos similares. - Ratio de alumnos en paro/graduados en relación con cursos similares. - Satisfacción de los empleadores/graduados con las cualificaciones obtenidas. - Alumnos que hacen segundas carreras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cohesión entre las metas finales, los objetivos del programa, el trabajo práctico y el contenido del programa. - Relevancia de las metas del programa/trabajo práctico en relación con la práctica profesional. - Relevancia de las actividades estudio/trabajo práctico en relación con el trabajo profesional. - Proporción de trabajo práctico. - Consonancia entre programación teórica y trabajo práctico. - Funcionalidad del programa teórico con respecto a la práctica profesional. - Preparación (teórica) para el trabajo práctico. - Adecuación de la programación teórica de los cursos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Claridad/concreción de las metas finales. - Relación de las metas finales y las cualificaciones profesionales requeridas. - Concordancia entre el campo profesional y las metas finales. - Seguimiento de sus egresados.

Por su parte Allen, Ramaekers & Van Der Velden (2003), menciona que se pueden extraer dos conclusiones amplias respecto a la evaluación de la calidad de los estudios superiores, en cuanto a la preparación para el mercado laboral:

- Está claro que la calidad educacional no puede evaluarse de forma precisa basándose únicamente en los indicadores “objetivos” de los resultados de la educación que se suelen usar, indicadores tales como la perspectiva de empleo y el sueldo. Esta información necesita complementarse con indicadores más cualitativos en relación a lo que son capaces los titulados, es decir, a sus competencias.
- Las competencias adquiridas en la educación no son sólo importantes para asegurar unos resultados de productividad rápidos al incorporarse al mercado laboral, sino también para la empleabilidad a largo plazo.

En párrafos anteriores, hemos realizado una revisión de los diferentes postulados teóricos respecto a la calidad, ahora bien, hasta aquí tenemos claro que:

- Existe la necesidad creciente de otorgar a la calidad en educación superior valores que respondan a parámetros externos, como forma de conocer la utilidad de la educación en el sistema productivo. Frente a esta realidad la inserción laboral se va constituyendo en un indicador de la calidad educativa.
- La inserción laboral se constituye en un elemento de análisis que permitirá validar la formación basada en el desarrollo de competencias.
- La educación superior debe facilitar el desarrollo de competencias o la empleabilidad de sus egresados (ésta es una forma de preparar a los profesionales para ocupar un papel proactivo en la sociedad).

Evidentemente, si la evaluación es vía de mejora, entonces tendrá que tener en consideración la **inserción laboral**, tanto desde la **perspectiva de la preparación para el trabajo**, como de los **resultados de inserción**. Este aspecto nos permitirá analizar la relevancia de la educación superior en el desarrollo social desde una perspectiva extrínseca. Por tanto, consideramos de vital importancia comprender las perspectivas teóricas sobre inserción laboral, desde sus orígenes, hasta el desarrollo de la empleabilidad y su relación con la calidad educativa universitaria. Con este panorama, partiremos de un marco general de la inserción laboral, basándonos en las teorías de la transición, por ser éste un elemento clave en toda inserción laboral.

3.3. La inserción laboral: enfoques y factores específicos

Como se ha descrito anteriormente, los enfoques evaluativos de la calidad como eficacia-eficiencia económica, como satisfacción del usuario; transformación o valor añadido y adecuación al mercado laboral permiten apreciar la relación existente entre la educación superior y la inserción laboral.

Estos enfoques ponen de manifiesto la posición de Allen, *et. al* (2003), en la que se manifiesta que la función principal de la educación consiste en preparar a la gente para desempeñar un papel en la sociedad y, más en concreto, en el mercado laboral. Así, los postulados del Banco Mundial (1994:5), hacen referencia a estos aspectos:

“Las instituciones de educación superior tienen una responsabilidad básica en el equipamiento de las personas con conocimientos avanzados, requeridos para las posiciones de responsabilidad en el gobierno, los negocios y las profesiones”.

Por tanto, se ha prestado mucha atención a la determinación de los llamados resultados externos de la educación superior. En la actualidad, no es suficiente una valoración intrínseca de

la calidad; es necesario realizar un análisis y seguimiento del producto que egresa de la universidad, con el propósito de saber si existe o no satisfacción por parte de los usuarios y si la formación recibida se adapta a las necesidades de la sociedad. De esta manera, **la inserción laboral** se constituye en un aspecto que involucra no solamente al **sistema productivo** de un país, sino también a la **universidad** como entidad mediadora entre el **constructo social y la formación profesional**.

Bajo estas perspectivas, la relación entre la educación superior e inserción laboral es importante básicamente, por dos aspectos fundamentales (Yorke, 2004):

- **La educación superior ayuda a los estudiantes a adquirir conocimientos, habilidades y competencias potencialmente importantes para su uso en el trabajo.** A diferencia de los niveles educativos inferiores, se supone que la educación superior prepara a los graduados para tareas indeterminadas. Además, no sólo tiene que proporcionar el conocimiento de “herramientas” y “normas”, sino que tiene que preparar a los estudiantes para cuestionarse constantemente las herramientas y normas establecidas.
- **Los vínculos entre la educación superior y el empleo pueden describirse como parte de una meritocracia educacional.** Lo ideal es que los estudiantes tengan la oportunidad de tener éxito desde el punto de vista educativo, sea cual sea su procedencia sociobiográfica. Cuanto mayor es el nivel alcanzado por la persona al final de su educación previa al trabajo, más probabilidades tendrá de éxito en el mundo laboral; aceptando las dimensiones de lo que, generalmente, se considera un trabajo o situación en la sociedad deseable, es decir, “un buen sueldo”, “estatus” e “influencia social”, entre otros.

En base a estos postulados, (relacionados con los enfoques evaluativos de valor añadido y mercado laboral) en el contexto mundial se vienen realizando investigaciones con el propósito de conocer el proceso de inserción laboral de los graduados. Este es el caso del estudio CHEERS realizado en la década de los 90' (Alemania, Noruega, Suiza, Reino Unido y otros), en el cual se llevaron a cabo encuestas a graduados de instituciones de educación superior, después de un tiempo prolongado de haber egresado. Las encuestas consideraban dimensiones como el empleo o intercambio del mundo laboral: estatus laboral, remuneración, seguridad en el trabajo, vinculaciones, entre otros.

También tenemos las investigaciones realizadas en las comunidades de Cataluña y Andalucía (España), donde se realiza un análisis de los procesos de inserción laboral de los graduados.

En el entorno Latinoamericano, tenemos investigaciones realizadas en Chile, en la que se

analiza la transición desde la universidad al ámbito laboral de los profesionales técnicos de una región.

Enfoques que enmarcan la relación entre la educación e inserción laboral

Existen grandes tendencias que enmarcan la relación entre la educación y la inserción laboral en un contexto mundial, en el que se cuenta con el mayor número de personas educadas y capacitadas de la historia y, al mismo tiempo, en el que los volúmenes de desempleo y subempleo también son mayores.

En alusión a esta relación (formación e inserción laboral), estudios como el de Planas, Giret, Sala & Vincens. (2000), ponen de manifiesto:

- **Un aumento general de los flujos de titulados** universitarios presentes en el mercado laboral; el nivel de estudios de cada generación que egresa del sistema educativo es más elevado que el de sus precedentes.
- **Un aumento de las tasas de actividades** ligadas a los niveles de estudios, notable en el caso de las mujeres.
- **El aumento de los espacios y las oportunidades de formación no universitaria** y, por tanto, la mejora en las posibilidades de desarrollo de competencias; los diplomas no son los únicos indicadores.
- **La formación durante toda la vida** se constituye como un modelo que va incorporándose progresivamente.

Estas tendencias, que se contrastan en todos los países europeos y que se adaptan a la realidad latinoamericana, se producen al mismo tiempo que las tasas de paro entre los más jóvenes; cosa que indica problemas importantes de ajuste entre la oferta de formación y la demanda generada por el sistema productivo.

¿Cuál fue la evolución de las políticas educativas en función de la relación educación e inserción laboral?

Si bien hemos mencionado las tendencias que enmarcan la relación entre la educación y la inserción laboral, también se hace necesario describir su evolución desde las políticas educativas. Así, Teichler (2003), describe algunos momentos que se han constituido en antecedentes para encontrar la relación entre educación e inserción laboral.

- ✓ A lo largo de la década de los años setenta, la opinión optimista relativa a las relaciones

entre la educación superior y el empleo se debilitó, y creció la preocupación en torno al empleo del creciente número de graduados que buscaban trabajo en un momento en el que había grandes problemas de empleo de forma generalizada. Simultáneamente, **el debate se centró en cambios curriculares que podrían mejorar las oportunidades laborales.**

- ✓ En la década de los ochenta, se puso énfasis en la diversidad de oportunidades de los graduados, que reflejan tanto la diversidad de la educación superior como los distintos modos en que los estudiantes se preparan para el mundo laboral. Sin embargo, durante este periodo las relaciones entre la educación superior y el mundo laboral no eran prioridad en comparación con otros **asuntos de la política en educación superior.**
- ✓ A partir de los noventa se rescata la relación entre ambos aspectos. **La educación superior y el mundo laboral vuelven nuevamente a tomar fuerza y se refuerza su relación directa mediante un tipo de evaluación externa.** Los estudios de inserción laboral tuvieron auge a partir de la década de los años noventa, como prominencia de la última recesión a inicios y mediados de la década, cuando la seguridad del empleo disminuyó, y los contratantes empezaron a tener una nueva visión sobre los procesos de transición que tenían sus trabajadores.

Esta vinculación entre la educación superior y el trabajo (potenciada en los años noventa), estuvo condicionada por (Teichler, 2003):

- La matriculación en centros de educación superior aumentó nuevamente en varios países en los años ochenta.
- El creciente desempleo de los noventa avivó los miedos de que pudiera agravarse el desajuste entre educación y empleo.

Como consecuencia de estos dos aspectos, se prestó más atención que en periodos anteriores a la transición entre la educación superior y el trabajo, ya que existía la necesidad de dar una visión más humanista a la educación.

Con anterioridad, la atención se centraba, principalmente, en las aportaciones educativas y en el propio proceso educativo, mientras que en la actualidad, los sistemas de evaluación también están enfocando su atención en los objetivos finales de los estudios superiores en cuanto a resultados externos.

3.3.1. La inserción laboral desde la teoría de las transiciones: un marco general

A partir de los elementos teóricos estudiados en el anterior epígrafe podemos mencionar que el proceso de inserción laboral implica tanto a la persona como a su contexto. En este marco, se hace relevante estudiar el concepto de “transición”, su significación y sus relaciones con aspectos ambientales y personales.

El ser humano constituye una unidad integral, física y mental. Ambos componentes se desarrollan hacia una mayor complejidad en su estructura; y mayores cualidades en sus contenidos que hacen referencia a recursos mentales y contextuales que intervienen en la interacción con el entorno.

Bajo esta perspectiva, se hace necesario plantear un constructo teórico que permita comprender el proceso de inserción al mundo laboral desde el punto de vista de la persona y de su contexto, y en este marco, ubicar el concepto de “transición”, su significación y sus relaciones con aspectos ambientales y personales.

Esto es lo que a primera vista tiene que ver con las habilidades de empleabilidad y la adaptación a un nuevo entorno por parte de los egresados; sin embargo, habrá que resignificar las cosas en el marco del análisis de una transición y será desde el constructo teórico que se propone más adelante.

- **Hacia una aproximación del concepto de transición al mercado laboral**

El concepto de transición al trabajo se define como un proceso amplio, en el cual coinciden procesos de cualificación y madurez personal, condicionados por la estructura formativa y laboral (Figuera, 1996). Por tanto, estamos implicando procesos internos y externos.

Apelando en principio al significado lingüístico convencional, “transición” deriva del verbo transitar, que significa: recorrer, caminar, trasladarse de un lugar a otro. (Diccionario de la Real Academia Española, 2001). Esto hace alusión a dos elementos: *movimiento*, por lo tanto, un cambio, y *direccionalidad*, es decir, hacia otro lugar en el sentido espacial. En este sentido, la transición al trabajo está condicionada por factores internos y externos que tienen un inicio (durante el proceso formativo); el cambio (al ingresar al mundo laboral); y la dirección (el lugar de trabajo y la relación con los intereses).

De esta manera, podemos seguir la posición de Figuera (1996), en la que afirma que la transición al mundo laboral se inicia en el trayecto formativo, en el cual el estudiante desarrolla actitudes, comportamientos, competencias, elabora estrategias y toma decisiones que orientarán un proceso que finaliza (más allá del acceso al primer trabajo), con la consolidación de la trayectoria laboral. A la hora de valorarlo existe un consenso en que se debe considerar una

serie de indicadores (S. Rodríguez, 2003, Dir.):

- La velocidad del tránsito al mundo laboral, es decir, la duración del proceso.
- Características de la trayectoria laboral (movilidad, paro...)
- La calidad de la inserción conseguida.

Sin embargo, autores como Vicens (1999), afirman que es difícil concretar la primera inserción profesional, sobre todo, porque dependen del tiempo y de la legislación laboral de cada país. En este contexto, se hace necesario apelar al estudio de la inserción laboral desde diferentes puntos de vista: psicológico, sociológico y educativo.

- **Perspectivas en el análisis de la transición al mercado laboral**

En el presente apartado se abordarán las perspectivas teóricas de la transición al mercado laboral: psicológica, sociológica y educativa. Así mismo, se reseñarán estudios sobre los factores que afectan las transiciones desde la universidad al mundo laboral.

a) Psicología de la transición

Con anterioridad, mencionábamos que la transición al trabajo está condicionada por factores internos y externos, que tienen un inicio, promueven un cambio y tienen una dirección. Visto desde la Psicología del Desarrollo Humano (perspectiva teórica desde la que se ha trabajado tradicionalmente la transición), con sus correspondientes connotaciones madurativas⁴⁵, la transición al mundo laboral está condicionada por el cambio de estructuras cognitivas y afectivas. Este cambio se expresa en el desarrollo de competencias y habilidades para la empleabilidad. Este apartado tratará en profundidad en las diferentes perspectivas del análisis de las corrientes de empleabilidad.

Sin embargo, consideramos pertinente realizar una fundamentación teórica que nos permita, posteriormente, poner en claro algunos postulados expuestos en el mencionado epígrafe. En esta línea de pensamiento se inscriben autores como Bandura (1990), Lazarus & Folkman (1996), Herrera & Rodríguez (1990). (Ver cuadro 3.7.)

⁴⁵ Lazarus & Folkman (1996), menciona que las connotaciones madurativas desde la Psicología del Desarrollo Humano hace referencia a los cambios en la personalidad que se relacionan estrechamente con procesos de crecimiento y desarrollo biológico.

Cuadro 3.7.

Diferentes enfoques desde la Psicología de la Transición

Bandura (1990)	Herrera & Rodríguez (1990)	Lazarus & Folkman (1996)
Expectativas de autoeficacia Esfuerzo invertido Sistema de creencias Eficacia vicaria Eficacia paleativa Recursos psicológicos	Autoeficacia Esfuerzo y persistencia Patrón de pensamiento Reacciones emocionales	Apreciación de la situación Compromiso Afrontamiento directo Soporte social

Desde los enfoques presentados en el cuadro 3.7., la transición se lleva a cabo en la medida en que la persona así lo perciba y se vea implicada internamente en ello. El cambio opera en la persona y modifica su mundo interno, sus pensamientos y su organización simbólica orientados hacia una revisión de la realidad en busca de reconstruir la concepción del lugar que se ocupará en el entorno.

Esta reestructuración cognitiva tiene un impacto importante, puesto que la persona puede asimilar la nueva situación y reconfigurar su vida bajo esa nueva dimensión personal y social. Por el contrario, puede suceder que frente a la imposibilidad de asumir lo que se planteaba, se opte por mantener la organización interna o reestructurarla con sentimientos de frustración y mecanismos de defensa frente a una realidad. En esta línea se inscriben autores como Scholossberg (1984). (Ver cuadro 3.8)

Cuadro 3.8.

Aspectos analizados desde la perspectiva de Schlossberg (1984)

La transición	Características de la transición	Características de las variables individuales	Características de las variables
Tipo: Anticipada Contexto: Directa o indirecta Impacto: Cambio de roles Relaciones Adecuaciones vitales	Acontecimiento Anticipada Normativa De origen personal Cambio de rol Experiencia previa en una transición similar Locus de control	Características personales. Recursos psicológicos: Estíma Perspectiva Compromiso Recursos afrontamiento: Estrategias de búsqueda de información	Tipos de soporte: Unidad familiar Red de amigos Institucional Funciones de soporte: Ayuda Afecto

El estudiante va asimilando durante su formación una serie de habilidades generales para el empleo, adaptación y promoción; por tanto, estamos hablando de características subjetivas diferenciales que pueden variar de una persona a otra o de un contexto a otro. En este sentido, la educación superior debe garantizar el desarrollo de competencias en

sus estudiantes, de manera que éstos sean capaces de satisfacer una necesidad interna y favorecer a su entorno. Para ilustrar esta idea presentamos la siguiente reflexión:

La educación va ser útil a la sociedad, en la medida en que produzca cambios basados en necesidades locales y brinde a la sociedad personas proactivas y comprometidas con su realidad.

b) Sociología de la transición laboral

Desde el punto de vista sociológico, la transición es considerada como un sistema de dispositivos institucionales y procesos biográficos de socialización, que de forma articulada entre sí (articulación compleja), intervienen en la vida de las personas desde que asumen la pubertad (Casals, 1996). A partir de esta definición, reflexionamos en torno a la inserción laboral:

La transición laboral (desde la universidad) es el cambio de rol por el que pasa la persona desde el ámbito universitario al trabajo. Es decir, se trata de un encuentro entre la persona y su entorno.

Con esta reflexión queda implícito que el estudio de la inserción laboral involucra tanto al sistema productivo de un país como a la universidad. Por tanto, todo estudio sobre inserción laboral no puede estar al margen de las características económicas, sociales, políticas y educativas en las que tiene lugar. En este sentido, es importante conocer las características de una sociedad globalizada y cómo éstas influyen en la educación superior y el trabajo _tema abordado en el primer capítulo_, y las características y el entorno en el que se desenvuelve, en este caso, la carrera de Ciencias de la Educación _tema analizado en el segundo capítulo_.

Bajo la **corriente estructuralista**⁴⁶, existe una necesidad de insertar a Licenciados en Ciencias de la Educación en lugares estratégicos de administración y docencia, con el propósito de promover el desarrollo de una reforma educativa que promete calidad. Por tanto, la estructura, en este caso, la Secretaría Departamental de Educación o el sistema privado son los encargados de plantear diferentes estrategias de movilidad de estos profesionales.

⁴⁶ La corriente estructuralista considera que la persona está influenciada por la **estructura social** y las instituciones que pretenden lograr la socialización y la asunción de nuevos roles, buscando incorporar las normas en el sujeto como un referente para su accionar, y facilitando la conservación social mediante el ejercicio del poder y del control. En este sentido, la transición pone el énfasis en lo social, en el contexto y sus estrategias de influencia sobre la persona. Mirar las cosas desde aquí, no es simplemente plantearse factores ambientales, sino analizar toda la estructura y funcionalidad que tiene el medioambiente como entidad capaz de influir en el individuo a tal punto de direccionar sus interacciones. Jones & Wallace (1992).

En el caso de los Licenciados en Ciencias de la Educación el Estado se ha comprometido a emitir licitaciones públicas o realizar nombramientos directos (de acuerdo a méritos profesionales y académicos), que permitan a los docentes acceder a puestos directivos, asesoramiento o instituciones de investigación, servicios culturales o sociales.

Las Jefaturas Departamentales de Educación son las instancias mediadoras entre el Estado y los Licenciados en Ciencias de la Educación, por tanto, estas instancias son las que se encargan del reclutamiento y selección de los profesionales que deberán ascender, ya sea por años de experiencia o por méritos en la formación académica.

En casos donde no existan años de experiencia suficiente para haber alcanzado el último escalafón, pero sí una formación académica que ubica a los profesionales en el grado de licenciatura o estudios postgraduales, el tratamiento puede llegar a ser diferente en casos donde se demuestre suficiencia académica y profesional, a través de exámenes de oposición. De igual manera, estos exámenes de oposición los determina la Jefatura Departamental de Educación, como entidad mediadora entre el Gobierno y los profesionales.

Desde **la perspectiva de la individualización**⁴⁷, los egresados en Ciencias de la Educación realizan su formación con el propósito, entre otros, de desarrollar competencias que les permitan un ascenso profesional. En los últimos diez años, los docentes de diferentes niveles han realizado los estudios de Licenciatura, buscando posibilidades de ascender laboralmente y responder a la llamada del Estado para apoyar una reforma educativa que promete calidad y eficiencia.

Otro aspecto importante a analizar, es la biografía personal⁴⁸ o **trayectoria profesional** de los docentes que acceden a la formación en Ciencias de la Educación. Se trata de un colectivo de profesionales que están continuando su formación, y que cuentan con todo una trayectoria profesional en el área de la docencia o administración.

La movilidad de estos profesionales a partir de una demanda formal y administrativa implica un cambio en el ejercicio profesional y que, como tal, constituye una actividad de demostración permanente del potencial profesional con el que cuenta la persona. En este marco, se mencionarán algunos elementos teóricos implicados en la inserción laboral:

- Adaptación a un nuevo contexto
- Análisis de la trayectoria
- Valoración de las competencias desarrolladas en relación al trabajo

Hasta aquí hemos realizado una revisión de la inserción laboral desde las perspectivas psicológica y sociológica de la transición, como coordenadas que se encuentran

⁴⁷ La perspectiva de **la individualización** plantea a la persona como el referente para analizar la transición, es decir, se trata de mirar el cambio a través de los ojos del individuo, teniendo en cuenta el “curso vital” del mismo como un espacio en el que los sucesos van haciendo camino y definen una perspectiva hacia el futuro.

⁴⁸ La **“biografía personal”**, entendida como la manera en que se van integrando subjetivamente los elementos del cambio, los aspectos contextuales, y los saldos a favor o en contra de las relaciones entre la persona y las instituciones. Jones & Wallace (1992).

inmersas en todo proceso educativo y de inserción laboral. Ahora bien, todo este encuadre teórico nos permitirá el análisis de la dimensión sociopersonal de las transiciones académicas al mundo laboral. De esta manera, iniciaremos una presentación de la transición al mundo laboral desde esta perspectiva educativa.

c) La perspectiva educativa de la transición laboral

Desde la perspectiva ecológica, una transición al mundo laboral se produce cuando la posición de un profesional, en este caso los Licenciados en Ciencias de la Educación, pasa o se moviliza de un ambiente educativo a uno laboral (ambiente ecológico), como consecuencia de un cambio de rol o de entorno (medio ecológico) o de ambos a la vez. Desde esta corriente analizamos autores como Bronfenbrenner (1987), y Gimeno (1996). Estos autores estudian la transición como una adaptación personal y del entorno que supone una discontinuidad. A continuación, presentamos algunos aspectos considerados por los mencionados autores. Ver cuadro 3.9.

Cuadro 3.9.

Principales aspectos analizados desde las perspectivas de Bronfenbrenner (1987) y Gimeno (1996)

Bronfenbrenner (1987)	Gimeno (1996)
<p>Medio ecológico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Subcultura - Nuevo ambiente/realidad - Estilos de vida - Adaptación personal - Estructuras-entornos - Pública-privada - Habilidades interculturales - Apertura mental y de experiencia. 	<p>Cambios de roles</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ritos de paso - Nichos ecológicos - Tiempo delimitado - Momentos críticos. - Cambios de ambiente - Rupturas-discontinuidad - Progresivos-regresivos - Alumbramiento - Sincrónico-diacrónico - Gradualidad - Coherencia - Potencial evolutivo

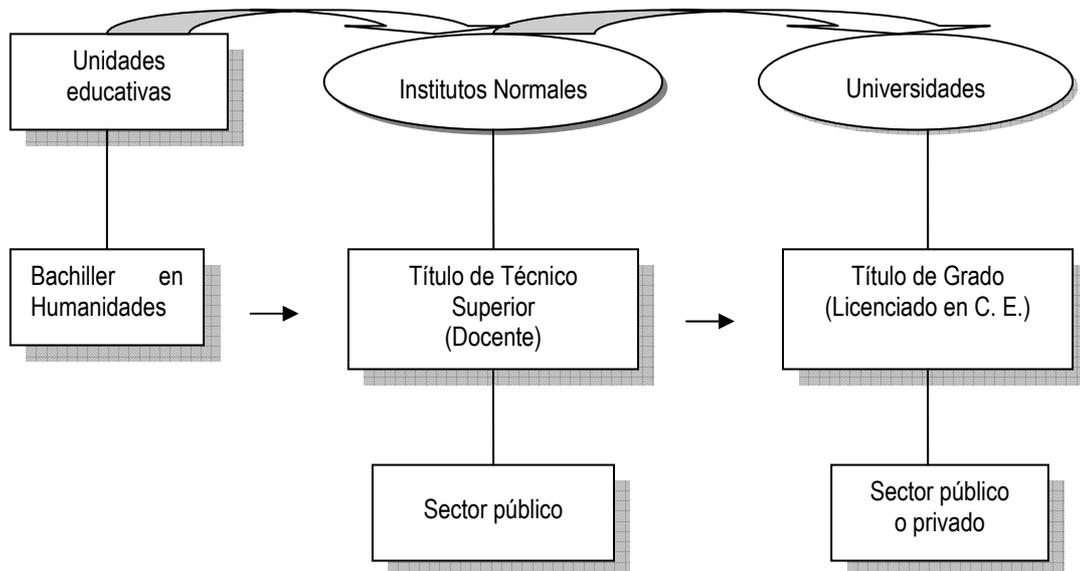
El análisis de las transiciones académicas en el cual se consideran todos aquellos cambios que experimenta el graduado a lo largo de su trayectoria formativa y laboral, al tratarse de un grupo que realiza una continuidad en su formación, requiere ser valorada desde su gradualidad en todo el proceso de transición, como elemento que permitirá conocer, analizar y reflexionar sobre el efecto final (movilidad o inserción laboral).

Así, se hace necesario partir del análisis de la trayectoria académica de estos

profesionales. En este sentido, a continuación presentamos un gráfico que resume la trayectoria formativa de los Licenciados en Ciencias de la Educación. Ver gráfico 3.1.

Gráfico 3.1.

Trayectoria académica de los Licenciados en Ciencias de la Educación



A partir de las fases formativas por las que atraviesan estos profesionales, se puede analizar una primera inserción profesional al egresar de los institutos normales superiores; y que la formación como Licenciados en Ciencias de la Educación, se constituye en un proceso de continuidad a la formación inicial, por tanto, estamos analizando una población con un importante “valor añadido” en su formación.

Hasta aquí, hemos presentado una revisión de la inserción laboral desde las teorías de la transición, llegando a definir algunos indicadores a analizar desde las diferentes perspectivas, ya sea psicológica, sociológica o educativa. Ahora bien, este marco general nos permitirá situarnos en las diferentes teorías para profundizar la relación entre educación e inserción laboral.

3.3.2. Explicación de la relación entre la educación y la inserción laboral

Allen *et. al* (2003), mencionan que la función principal de la educación consiste en preparar a la gente para desempeñar un papel en la sociedad y, más en concreto, en el mercado laboral. Por tanto, se ha prestado mucha atención a la determinación de los llamados resultados externos de varios estudios superiores. Sin embargo, existen diferentes **teorías sobre la inserción laboral**

de los titulados universitarios y sobre el papel que al respecto desempeña la educación.

Esto dificulta la determinación en la medida en que los distintos indicadores de los resultados externos de la educación como: la oportunidad de encontrar trabajo, la correspondencia entre la educación, el trabajo y el sueldo, reflejan realmente la calidad de los estudios en que se titulan los estudiantes.

Pese a existir mucha controversia entre los teóricos, en el presente documento hemos realizado una selección de las perspectivas teóricas que nos permitan tener una visión de la evolución de las diferentes corrientes, hasta llegar a valorar las competencias como capacidades favorables a la hora de insertarse profesionalmente:

- La teoría del capital humano expuesta por Becker (1964)
- La teoría de competencias por puestos de trabajo presentada por Thurrow (1975).
- La teoría de los credencialistas estudiada por Collins (1979).
- El modelo de flexibilidad de Dronkers (1980).
- La clasificación de competencias generales y específicas considerada por Norkhaug (1993).

La **teoría del capital humano** desarrollada por Becker (1964), menciona algunos postulados a favor de la relación educación superior e inserción laboral:

- La **acumulación de conocimientos** en educación suele estar indicada por una única medida unidimensional, como puede ser los años de escolarización o el nivel máximo de educación conseguido.
- Los **indicadores tradicionales de la cantidad y el tipo de capital humano**, tales como la duración, el nivel educativo o el ámbito de estudio, no pueden revelar por sí mismos los mecanismos internos del mercado laboral. Bajo esta postura “el efecto” de los estudios superiores en los resultados del mercado laboral, como por ejemplo el sueldo, puede estimarse con alto grado de precisión, pero sabemos relativamente poco sobre lo que realmente produce este efecto. Esto no sólo es importante desde el punto de vista académico, sino que tiene implicaciones importantes para la política educativa y del mercado laboral.
- Las **características personales** como el talento, la educación y la experiencia determinan los resultados de una persona y, con ello, el valor productivo de dicha persona en el mercado laboral. Cuando los titulados de ciertas carreras tienen más éxito en el mercado laboral (esto viene indicado a menudo por su sueldo) que los titulados de otras carreras, los teóricos del capital humano normalmente atribuyen este hecho a las diferencias en la calidad de la educación (Becker, 1964).

Por su parte, **la teoría de competencias por puestos de trabajo** de Thurrow (1975), afirma que la productividad está determinada fundamentalmente por **las características del puesto de trabajo**. Las características personales, como por ejemplo, la carrera cursada, no tienen un efecto directo sobre la productividad, pero son importantes como criterios para el reclutamiento y la selección. Los empleadores prefieren, bajo esta concepción, los **titulados que han cursado ciertos estudios**, porque esperan que éstos precisen menos gastos de formación que los titulados de otros estudios.

Los credencialistas, como Collins (1979), aún llegan más lejos y ponen en duda otros factores además de la relación entre la productividad y los sueldos. Según la teoría credencialista, las diferencias de sueldos no son tanto un reflejo de la productividad, sino **un reflejo del “trabajo político”**, a través del cual los miembros de la élite económica protegen puestos atractivos del mercado laboral de la competencia externa. Se piensa que el acceso a estos puestos atractivos está regulado a través de credenciales como pueden ser las licenciaturas o las diplomaturas.

Dronkers (1980), ha criticado la opinión de muchos expertos sobre la relación directa y exclusiva entre los estudios superiores y las ocupaciones. Este modelo simplista del mercado laboral se olvida de la flexibilidad que existe a la hora de alinear la educación con el trabajo. El modelo simplista implica que la correspondencia entre la educación y el trabajo puede mejorarse mediante el alineamiento perfecto de los estudios superiores con las necesidades del mercado laboral.

Por el contrario, **el modelo de flexibilidad** propuesto por Dronkers (1980), citado por Moreno (2001), afirma que una ampliación del perfil de la titulación de los estudiantes es el modo adecuado de mejorar la correspondencia entre la educación y el mercado laboral.

Por su parte, Norkhaug (1993), ha perfeccionado y ha ampliado la clasificación de Becker (1964), al distinguir entre competencias que son específicas para empresas y sectores económicos. En la bibliografía relativa a la **relación entre la educación y el mercado laboral** sobresalen estos dos extremos.

- Por una parte, hay **competencias generales** que no están vinculadas a ningún contexto en particular.
- Por otra parte, hay **competencias específicas** que sólo tienen sentido en un contexto concreto.

Esta clasificación ha influido en los últimos años y se ha prestado atención a la importancia de varios tipos de competencias en el mercado laboral.

Al respecto Allen, Ramaekers, & Van Der Velden (2003), mencionan que existen varias teorías sobre el impacto de la educación en el modo en que los **titulados funcionan en el mercado**

laboral. Estas teorías difieren:

- En la medida en que se piensa que la educación debe generar **competencias**.
- En cuanto al **papel que dichas competencias desempeñan en procesos de selección, colocación y recompensa de los empleados**⁴⁹.

Siguiendo a Allen, *et. al* (2003), hemos de señalar que independientemente de cómo se interpreta la relación entre **la educación y el éxito a corto plazo en el mercado laboral**, es importante tener en cuenta la naturaleza dinámica de las **trayectorias profesionales** a la hora de evaluar la calidad educacional. Unos buenos estudios superiores pueden ser importantes, no sólo para preparar a los titulados para un alto grado de rendimiento cuando se incorporen al mercado laboral, sino también para conseguir **empleabilidad** a largo plazo. Por esta razón, en los últimos años se ha prestado más atención a la importancia de varios **tipos de competencias en el mercado laboral**. Las competencias se clasifican, a menudo, según la medida en que su aplicación está relacionada con un contexto concreto. En este marco, la clasificación de competencias presentada por Norkhaug (1993), es tan conocida como aceptada.

Desde las perspectivas analizadas en párrafos anteriores, **la inserción laboral** se constituye en un aspecto que involucra no solamente al **sistema productivo** de un país, sino también a la **universidad**, como entidad mediadora entre el **constructo social y la formación profesional**. De ahí la importancia de realizar investigaciones en esta dirección, pues el sistema productivo no puede ser el único generador de cambios en relación a las políticas laborales de los países, sino por el contrario, la ciencia necesita aportar conocimientos para promover cambios estructurales.

➤ **La empleabilidad, factor clave de la inserción laboral**

El concepto de **empleabilidad** fue introducido en la educación a partir del movimiento denominado "*career education*", generado en la década de los setenta y ochenta, como consecuencia de la vinculación entre educación e inserción laboral, reflejada en anteriores epígrafes con la presentación de las teorías de capital humano y competencias por puesto de trabajo. La tendencia a educar a las personas en su **transición e integración en el trabajo** nace en los Estados Unidos de América, justo para reubicar la educación y la formación para el trabajo de los escolares de cualquier nivel. En los años setenta, el psicólogo Hoyt destacó en este objetivo y consiguió movilizar a todo un conjunto de instituciones y de profesores hacia la

⁴⁹ Incluso después de muchos años de investigación, aún hay controversias sobre la medida en que los empleadores tienen en cuenta el rendimiento o la capacidad productiva individual cuando contratan, utilizan y recompensan a los empleados y en qué medida influyen criterios más formales como una licenciatura, una diplomatura o la descripción del puesto.

integración del concepto de trabajo y de su significado en los currícula escolares⁵⁰.

- **Un constructo complejo**

Considerando la importancia que tiene este concepto en nuestra estructura teórica se hace necesario realizar una revisión desde diferentes puntos de vista:

- Desde su naturaleza y direcciones
- Las organizaciones
- Las corrientes economicistas
- Desde el lado de las competencias
- Desde las teorías de las transiciones
- Otras perspectivas teóricas

A partir del análisis de la empleabilidad desde diferentes perspectivas será más consistente su relación como elemento facilitador de la inserción laboral.

⁵⁰ Una de las primeras definiciones es la que aparece en 1972 en su obra *Career Education: What it Is And How To Do It* donde define la educación para la carrera como: “un esfuerzo global de la educación pública y de la comunidad dirigido a ayudar a todos los individuos a familiarizarse con los valores de una sociedad orientada hacia el trabajo, a integrar estos valores en su sistema de valores personales y a implementar estos valores en sus vidas de modo que el trabajo llegue a ser posible, significativo, y satisfactorio para cada individuo”.

En 1975, en la obra *Some Questions and Straight Answers about Career Education*, precisa aún más el concepto afirmando que: “en un sentido genérico la educación para la carrera profesional comprende actividades y experiencias a través de las cuales las personas se preparan y se comprometen para un trabajo _remunerado o no remunerado_ durante su vida(...)

La “*career education*” intenta conseguir que la educación devenga en una preparación para el trabajo (...), que sea significativo y satisfactorio para cada persona”. Estas definiciones y algunas otras (L. Rodríguez, 1995) demuestran, en síntesis, que el trabajo constituye la clave de la definición de la educación para la carrera. Hoyt explica que trabajo es cualquier esfuerzo consciente dirigido a producir beneficios para sí mismo y/o a los demás, por lo que también incluye trabajos no remunerados.

L. Rodríguez (2002), menciona que la característica esencial de los programas de educación para la carrera es la auténtica preocupación por establecer relaciones entre la educación y el mundo del trabajo, facilitando a los alumnos un conocimiento experiencial del mismo a través de multitud de aprendizajes. Los programas se proponen enseñar a recoger la información, a solucionar actividades de simulación laboral y a conectar directamente con el mundo del trabajo, mediante conciertos de prácticas con las empresas. La planificación de actividades de educación para la carrera profesional presuponen su aplicabilidad a todas las personas en todos los medios educativos y el esfuerzo participativo del sistema académico y de la comunidad.

Los anteriores planteamientos sobre la definición del concepto de la educación para la carrera se completan con las aportaciones que otros autores proporcionan, quienes, a raíz de las innovaciones de Hoyt, trataron de describir y operativizar la educación para el mundo del trabajo en objetivos concretos. Así, Herr & Cramer (1992) lo describen como “un proceso educativo diseñado para: Estrechar la relación entre la escuela y la sociedad en general; relacionar el programa escolar con las necesidades del alumno para que pueda participar como miembro activo y eficaz en la sociedad; proveer de oportunidades para la orientación y desarrollo vocacional de los alumnos y de todos los miembros de la sociedad; extender el proceso de orientación más allá de la universidad, al mundo del trabajo y a la comunidad; promover flexibilidad en actitudes, destrezas, y conocimientos para ayudar al individuo a enfrentarse al cambio acelerado en la sociedad actual y futura; eliminar la distinción entre la educación con propósitos profesionales y la educación general o académica.

Desde su naturaleza y direcciones: para una comprensión más clara del concepto debemos partir de su naturaleza y las direcciones que ha ido tomando:

- La naturaleza está inmersa en la relación entre contratantes y empleados.
- La dirección está relacionada con las políticas de empleo público, las cuales han ido sufriendo restricciones sociales.

Desde las organizaciones: según Tamkin & Hillage (1999), las diferentes organizaciones consideran la empleabilidad desde diferentes puntos de vista:

Parten de un nuevo contrato psicológico donde convergen empleadores y empleados.⁵¹

Otros ponen relevancia a la seguridad en el puesto de trabajo⁵².

Desde las corrientes economicistas: por su parte las teorías economicistas hablan de la noción de empleabilidad y la definen como Tamkin & Hillage (1999: 43):

“Proporcionar habilidades requeridas como nueva forma de otorgar seguridad en el puesto laboral”.

Esto implica un contrato psicológico donde los patrones proporcionan el autodesarrollo para empleados vulnerables y los empleados aprovechan las oportunidades.

Esta postura fue criticada y los comentaristas se cuestionan si en la realidad existe una coherencia entre la teoría y la práctica.

⁵¹ Respecto al **contrato psicológico** Tamkin & Hillage (1999), menciona que en la política de personal corporativa se concibe la noción de empleabilidad como un “*replacement*” para la seguridad. A menudo se percibe como la parte de un contrato psicológico donde la relación contratante-empleado es más explícita y horizontal. Se ofrece el desarrollo a los empleados y se les permite mayores oportunidades. A cambio de esta relación vertical se esperan altos niveles de compromiso y funcionamiento a corto plazo.

Los orígenes de esta corriente están en el análisis de los modelos de la carrera que cambian a finales de 1980, y el desarrollo de la idea de carreras en las cuales la gente realiza una cantidad de papeles y tiene la responsabilidad de manejar y promocionar sus habilidades.

La teoría sugiere que en vez de ser capaces de ofrecer empleos buscados, las personas van tomando una responsabilidad creciente en su propia carrera, hasta ascender a nuevos puestos de trabajo, es decir, se utiliza una estrategia basada en la movilidad, para alcanzar mayor desarrollo. Esta movilidad implica una transición que implican una serie de cambios a nivel personal y del entorno.

⁵² Si bien, la postura del contrato psicológico pone énfasis en la reciprocidad entre el contratante y el/la empleado/a, en otras palabras sería una relación donde se establece una cultura de desarrollo dentro del puesto de trabajo como reconocimiento a la pérdida de seguridad que tiene el trabajador, en la corriente de **la seguridad en el puesto de trabajo** se otorga mayor importancia a la responsabilidad por parte del empleado y una menor participación del patrón.

En este sentido, la promoción de la carrera profesional está condicionada por los esfuerzos que realiza el empleado, es decir, que toma una responsabilidad activa dentro de su propio desarrollo. Para algunos trabajadores esto se manifiesta en una participación activa con el trabajo, reconocen la contribución y la responsabilidad por parte de la organización para el desarrollo de su carrera, mientras que otros la conciben como una forma de manejar su carrera desde y entre los/as contratantes.

Desde las competencias: visto desde el lado de las competencias que debe desarrollar un profesional para ampliar su capacidad de ser empleado, el concepto de empleabilidad es una extensión del concepto de empleo⁵³, que parece capturar la necesidad de las personas para encargarse de su propia habilidad en el contexto de un mercado de trabajo. El concepto puede ser definido considerando tres dimensiones, Harvey (2001):

- Persona
- Patrones
- El Estado

Para profundizar en esta última perspectiva y reforzar las anteriores es necesario abordar la empleabilidad desde los enfoques de la transición.

Desde las teorías de las transiciones: desde la dimensión absoluta, la empleabilidad requiere realizar una serie de cambios internos y desarrollar competencias que le faciliten su inserción al mercado laboral; mientras que Brown (2002), tiene más en cuenta las capacidades.

Por tanto, el desarrollo de competencias y habilidades de empleabilidad conllevan modificaciones internas en cuanto a emociones, creencias, valoraciones y actitudes frente a la nueva situación. Para llegar a concretar esta afirmación, nos centraremos en autores que trabajan la transición desde la psicología. En esta línea de pensamiento se inscriben autores como Bandura (1990), Lazarus & Folkman (1996), Herrera & Rodríguez (1990). Ver cuadro 3.7.

Este proceso mental y emocional implicado en el desarrollo de competencias y habilidades de empleabilidad comprende actividades y experiencias _facilitadas por el sistema formativo_ a través de las cuales las personas se preparan y se comprometen para un trabajo. Por tanto, el desarrollo de estas potencialidades tiene que ver con todo un bagaje personal que tiene que estar mediatizado por el contexto, en este caso la educación superior, con el propósito de trabajar todas las zonas de desarrollo próximo del alumnado.

Los cambios o desarrollo de competencias y habilidades de empleabilidad que tiene el alumno en su período de formación son aplicables, en la medida, en que el alumno lo perciba así y se vea implicado internamente en ello.

Este cambio en las estructuras cognitivas y afectivas _denominado por nosotros competencias y habilidades de empleabilidad_ opera en el alumno y modifica su mundo interno, sus pensamientos y organización simbólica orientados hacia una revisión de la realidad, y en busca

⁵³ El concepto de empleo ha ido cambiando según la época; sin embargo, existen algunos componentes que nos permiten captar un hilo conductor. Así, el concepto de empleo está asociado a los conceptos de producción, *marketing*, venta. Estos, a su vez, están relacionados con el mercado en el que se va operar. Los aspectos mencionados nos inducen a considerar los conocimientos individuales, talentos y actitudes.

de reconstruir la concepción del lugar que se ocupará en el entorno. Esto tiene un impacto importante, puesto que la persona puede asimilar la nueva situación y reconfigurar su vida bajo esa nueva dimensión personal y social o, por el contrario, puede suceder que retroceda frente a la imposibilidad de asumir lo que se plantea y opte por mantener su organización interna. Para llegar a esta reflexión nos hemos basado en autores como Scholossberg (1984). Ver cuadro 3.8.

Otras perspectivas teóricas: Si bien hemos presentado la definición sobre empleabilidad desde diferentes perspectivas, al ser un término que ha creado mucha polémica, consideramos necesario presentar otras perspectivas teóricas que se complementan con las anteriormente citadas y que, además, sustentan nuestro trabajo. Así, tenemos autores como Hillary & Pollar (1998), Stephenson (1998), However (2001), Brown (2002), Pierce (2002), y finalmente la definición presentada por Yorke (2004), que nos permiten captar los elementos intrínsecos existentes en el término de empleabilidad, globaliza las anteriores y por tanto sustenta nuestro trabajo.

Por su parte, Hillary & Pollard (1998:3), mencionan que existen diferentes maneras de definir la empleabilidad. Sin embargo, resumen una frase en relación a la empleabilidad:

“The capability to move self-sufficiently within the laboral market to realise potencial through sustainable employment”.

Entre sus posturas teóricas están las tres **habilidades básicas** a considerar:

- La obtención de empleo inicial
- El mantenimiento del empleo
- Conseguir un nuevo empleo cuando sea necesario

Desde nuestra perspectiva, consideramos que si bien el contar con una serie de capacidades y habilidades cognitivas facilita la obtención de un empleo, no implica necesariamente que la empleabilidad sea una condición *sine qua non* para conseguir un empleo o viceversa.

Por su parte Brown (2002), critica este punto de vista; lo ve como cargado ideológicamente y menciona que no consideraba que entrar en los mercados laborales locales, nacionales e internacionales era un logro por parte de los graduados, sino más bien, las **características y capacidades individuales**. Da mayor relevancia a las características de lo individual, colocando a éstas como influyentes en la empleabilidad.

En la misma línea, Hillary & Pollar (1998), mencionan que esta crítica puede venir del uso del termino “capacidad”, ya que puede entenderse como potencial o características necesarias; o verlo como la obtención de empleo. Sin embargo, Hillary & Pollar (1998), parecen explicar las dos posibilidades de una manera diferente, y ven la **empleabilidad como una combinación de**

lo absoluto y de lo relativo: la dimensión absoluta tiene que ver con las características individuales y lo relativo con el mercado laboral, mientras que Brown (2002), tiene más en cuenta las capacidades individuales, es decir, se queda con lo relativo.

Los estudiantes desarrollan su empleabilidad en la manera en que reflejan sus circunstancias particulares. En este sentido, existen diferentes indicadores que evidencian el desarrollo de la empleabilidad entre las que Stephenson (1998), menciona:

- Capacidad de tomar acciones efectivas y apropiadas.
- Explicar lo que quieren lograr.
- Convivir y trabajar efectivamente con otros.
- Aprender de sus experiencias, tanto como individuos y en asociaciones, como a través de la experiencia de otros en una sociedad diversa y cambiante.
- La capacidad es una parte necesaria; las personas capaces no conocen solamente su especialidad, sino que también cuentan con la seguridad de aplicar sus conocimientos y competencias en una variedad de situaciones.
- Son capaces de continuar desarrollando esas competencias y conocimientos.

Los indicadores descritos por Stephenson (1998), se refieren desde el momento o **antes de la graduación** y se dirigen a enfatizar la **predisposición hacia el aprendizaje** que dura toda la vida. Para él el aprendizaje es **algo constante**; los profesionales tienen que continuar con la formación y **utilizar las competencias adquiridas**.

Según Tamkin & Hillage (1999), es indudable que en los procesos de **transición al mercado laboral**, los atributos y las aptitudes personales van desde las habilidades básicas (sentido común, aptitudes para trabajar, integridad, resolución de problemas, administrarse por sí solos y habilidades comerciales) hasta habilidades específicas según el puesto laboral. Lo cierto es que los profesionales de las diversas áreas deben prepararse para transitar a lo largo de su carrera.

Por su parte, However (2001), menciona que la empleabilidad hace referencia a la **capacidad del graduado** en el empleo, y que no se debe confundir esta capacidad con la obtención de un trabajo (ya sea un trabajo previo a la graduación o no). Postura que es compatible con la de Stephenson (1998), pues continúa en la línea del desarrollo de competencias.

Brown (2002), ofrece una definición diferente de la empleabilidad, y la relaciona con las oportunidades de encontrar y mantener diferentes tipos de empleo. En su proyecto demuestra que estas oportunidades no están por igual en todas las calificaciones. Algunos grupos van a tener que competir con el mercado laboral sistemático al mismo tiempo que con las opciones y las decisiones.

Así mismo, en Australia durante el año 2001 se realizaron investigaciones en torno a la

empleabilidad, llegando a la conclusión de que para llegar a concretar postulados referentes a la temática es necesario realizar **un seguimiento de graduados**, que permita obtener constancias y datos fiables en cada contexto y que estructuren una realidad sobre el tema.

Desde estas perspectivas, mencionamos la existencia de muchas interpretaciones realizadas sobre los factores que facilitan la empleabilidad, así, describimos las identificadas por Pierce (2002) y Knight & Yorke (2003): Ver cuadro 3.10

Cuadro 3.10.

Algunos factores que facilitan la empleabilidad

Pierce (2002)	Knight & Yorke (2004)
<ul style="list-style-type: none"> - Estudiantes que han sido preparados para el empleo. - Estudiantes que ganan experiencia laboral formal o informal y estructurada o no. - La vocación para determinada profesión. - Estudiantes que tienen las competencias necesarias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Posesión de un título vocacional. - Experiencia laboral formal previa. - El buen uso del trabajo no formal. - Voluntariado. - Posición de los conocimientos clave. - Planificación de la carrera profesional. - Ser su propio “<i>management</i>”. - El estudiante debe obtener una mezcla de los logros cognitivos y no cognitivos y representaciones.

El conjunto de factores presentados, si bien se constituyen en un buen referente conceptual para la comprensión de la empleabilidad, nos permiten tener claro que la empleabilidad no es lo mismo que conseguir empleo. Así, However (2001), Purcell & Elias (2002), en diferentes investigaciones realizadas sobre la empleabilidad, mencionan que existen diferencias en el **tiempo de encontrar trabajo** considerando los diferentes “**backgrounds**” con que cuentan los graduados. En estas investigaciones, los graduados en Economía tienen una mayor facilidad para encontrar trabajo, sin considerar como influyente el número de graduados (que configuran una sobredemanda) que buscan empleo.

Estas perspectivas evidencian puntos de vista sobre la empleabilidad y demuestran la importancia de diversos factores, como el de contar con un **empleo previo** a la graduación, el desarrollo de una experiencia durante el periodo de formación y **adquirir logros profesionales y académicos**.

Finalmente, presentamos la definición de empleabilidad presentada por Yorke (2004:8):

“A set of achievements –skills, understandings and personal attributes –that make graduates more likely to gain employment and be successful in their chosen occupations, which benefits themselves, the workforce, the community and the economy”.

Esta definición nos lleva a considerar algunos aspectos que la conforman:

- Es probabilística: no existe seguridad de que algunas características personales o

académicas del graduado conviertan la empleabilidad en un empleo. Es necesario considerar la existencia de las variables socioeconómicas.

- Los conocimientos y las competencias: si bien son importantes, éstos no se deben mirar desde una perspectiva estricta.
- La obtención de un trabajo previo a la graduación y el logro: estos elementos no se deben ver como algo esencial y exagerado, porque aunque esto demuestra logros por parte del graduado, existen algunas cuestiones que no demuestran este postulado, por ejemplo, los trabajos cooperativos, liderazgo o voluntariado.
- La elección del empleo por parte de los graduados puede estar muy restringida: se puede dar el caso de que los graduados elijan las primeras opciones, en vez de tomar otra opción que se encuentre más acorde con sus competencias.
- La flexibilidad como elemento de empleabilidad: es necesario valorar la flexibilidad y capacidad de adaptación a diferentes situaciones por parte de los graduados.
- El interés por parte del empleador: los empleadores eligen a los graduados en función de su propio interés y beneficio (maximizar los beneficios). Este postulado estaría en concordancia con la teoría del capital humano.

Bajo las perspectivas teóricas presentadas por Yorke (2004), existen algunos elementos a considerar:

- La perspectiva de **cambio** como una forma de enfrentarse al mercado laboral y, que podría ser visto, como una respuesta a las demandas sociales y presiones económicas.
- La necesidad primaria es la misma: mover al personal cuyo conjunto de habilidades y/o competencias existen en la demanda.
- Se evidencia también otra tendencia que es el **desplazamiento** interno de las personas, como forma de potenciar el empleo y diversificar las oportunidades. Esta estrategia que permite maximizar la retención de los profesionales, logrando de esta manera la empleabilidad.

- **La empleabilidad ¿está incluida en el proceso formativo?**

Con la descripción realizada en párrafos anteriores queda claro que el aprendizaje institucional en relación a las estrategias que favorecen la empleabilidad de los alumnos y, por tanto, el desarrollo profesional debe llevar a los usuarios a colocar las bases sobre la actitud frente a la carrera profesional. Es decir, la manera en que la institución educativa haya enfocado el proceso de aprendizaje enseñanza permitirá a los alumnos obtener una visión sobre el asunto de la

empleabilidad. Muchas actividades de preparación por parte de los profesores promueven un buen aprendizaje de un tema en particular, así como la empleabilidad en general. Moon (2004), menciona que la empleabilidad y el aprendizaje específico son complementarios y no posicionales, lo que hace que la agenda de empleabilidad anime a los profesores a usar maneras pedagógicas para incrementar la empleabilidad en general, enseñándola a través de los temas específicos, con planificaciones curriculares globales y llevadas a la práctica en el campo laboral. En otras palabras, se trata de utilizar contenidos procedimentales en contenidos teóricos⁵⁴. Esto se llama el aprendizaje activo, que es posible que lleve un tiempo prolongado.

El surgimiento de la teoría de la empleabilidad da inicio a un nuevo ciclo de la pedagogía de la empleabilidad, la cual ha detectado la necesidad de tener en cuenta la complejidad del constructo de la Universidad y de la nueva demanda de formación (Yorke, 2004).

En este sentido, el sistema formativo tiene que partir de las características de la población en la sociedad del conocimiento:

- Las características del estudiante a tiempo completo en la educación superior a los 18 años quienes se gradúan a la edad de 21 ó 22, como las de los estudiantes mayores que escogen estudiar a tiempo parcial. En estos casos la empleabilidad puede tomar otro camino, ya puede ser que hubieran tenido experiencia laboral o en voluntariados. Esto delimita otro tipo de atención a esta población heterogénea, con características, vivencias e intereses diferentes en relación al mercado laboral.
- Los intereses de los estudiantes que están realizando una segunda carrera o que están dando continuidad a la primera. Estos estudiantes tienen un contacto con el medio laboral o están insertados profesionalmente y, por tanto, existe también la necesidad de tener en cuenta que los estudiantes a tiempo parcial aprenden sobre el empleo y la relevancia del empleo. Lo que puede aprender un estudiante a tiempo parcial respecto a la importancia de su trabajo y su relación con el empleo es mucho mayor que lo que puede aprender el que estudia a tiempo completo.
- Un currículo abierto y flexible que considere el desarrollo de competencias de acuerdo a las estructuras cognitivas (condicionadas por un entorno sociocultural, estilos de pensamiento, entre otros) y necesidades del sistema productivo.
- Los postulados anteriores condicionan un funcionamiento interno diferente al de la

⁵⁴ Según Zabala, (2004), un contenido procedimental _que incluye entre otras cosas las reglas, las técnicas, los métodos, las destrezas o habilidades, las estrategias, los procedimientos_ es un conjunto de acciones ordenadas y analizadas, es decir, dirigidas a la consecución de un objetivo.

universidad.

- Conocer la trayectoria de los egresados, que permita verificar la adaptación al mercado laboral de las competencias y habilidades para la empleabilidad utilizadas por sus profesionales. Esto condicionará el seguimiento de los profesionales, abogando por una evaluación externa de la universidad que permita este tipo de retroalimentación.

Estos procesos implican un cambio, no sólo en lo personal, sino también en el entorno educativo, por tanto, estamos hablando de procesos constantes de cambio.

En los párrafos anteriores hemos presentado un espectro de los enfoques teóricos sobre la inserción laboral, el desarrollo de competencias y las habilidades para la empleabilidad, y su relación con la educación desde perspectivas teóricas pedagógicas y economicistas. Ahora bien, el requerimiento se dirige hacia el estudio de los procesos de inserción laboral desde los enfoques de la transición, por ser éste el eje central en los proceso de inserción laboral.

3.4. Los estudios de la inserción laboral de los graduados

En el este apartado se analizará la metodología que se ha seguido en los distintos estudios de inserción laboral en diferentes contextos, tanto americanos como europeos, haciendo especial hincapié en las dimensiones e indicadores que se han utilizado.

Pese a que en los últimos años se está dando mayor importancia a las relaciones entre la educación superior y el mundo laboral, la información al respecto es limitada (Paul, Teichler & Van Der Velden, 2000).

Así mismo se menciona que, si bien existen antecedentes (en otras décadas), sobre estudios de inserción laboral, éstos tenían limitaciones, entre las que se mencionan (Teichler, 2003):

- Algunas encuestas a gran escala se basaban en cuestionarios muy cortos y, por tanto, proporcionaban información limitada.
- Muchos cuestionarios de diferentes estudios estaban dirigidos a graduados procedentes de una única universidad, o a graduados de un único ámbito de estudio y procedentes de unas pocas universidades.
- Muchas encuestas se realizaron un año después de acabar la carrera o incluso antes.
- Varias encuestas eran superficiales en el establecimiento de vínculos entre la educación superior y el mundo laboral.

En la actualidad, a partir de los 90', las perspectivas de los estudios sobre inserción laboral pretenden buscar mayor unanimidad en los criterios y postulados teóricos en que se basan. En

este sentido, hemos realizado una síntesis de algunos estudios significativos en el panorama internacional:

- a) En estados Unidos: las tres perspectivas teóricas de los diferentes estudios.
 - Los logros del egresado universitario.
 - La implicación y adquisición de habilidades del estudiante.
 - Las donaciones y contribuciones del egresado universitario
- b) En Europa: el estudio CHEERS, la inserción de los profesionales en Cataluña, y Andalucía.
- c) En Latinoamérica: el estudio “Mercado laboral en la zona de Arauco- Chile”.

Por lo que respecta a **las encuestas a egresados universitarios en Estados Unidos**, se han utilizado como medio de mejora de las Universidades. Han constituido una práctica habitual en las instituciones de educación superior en E.E.U.U. a lo largo del siglo XX y, especialmente, desde la década de los 70'. Sin embargo, los factores considerados en las investigaciones, así como las prácticas administrativas y el uso de los resultados han variado considerablemente según cada institución (Pettit & Litten, 1999)⁵⁵.

Según Borden (2003), las instituciones de educación superior estadounidenses han empezado a recibir más presiones desde sectores públicos y privados para demostrar la eficacia y el impacto de sus planes de estudios. Prácticamente todas las universidades de E.E.U.U. están acreditadas por una de las seis agencias de acreditación regional. Además, los organismos de acreditación especializados, que sancionan planes de estudios en disciplinas, han aumentado sus exigencias relativas a la demostración de los resultados de los estudiantes. Aunque los informes realizados por los propios egresados son medidas indirectas de dichos impactos, las encuestas a egresados son un modo relativamente rentable de dar cuenta ante estas demandas cada vez mayores.

Según Cabrera, Weerts, Bradford & Zulick (2003), en el contexto estadounidense, si bien existen

⁵⁵ Las encuestas a egresados universitarios se han utilizado en EE.UU. durante casi 60' años. En 1979, Pace fue capaz de identificar diez estudios clave llevados a cabo entre 1937 y 1976. Tres de estos estudios se centraban en los logros de los egresados universitarios (p. ej. la satisfacción en el trabajo, la relación de la especialidad cursada en la universidad con el campo laboral), mientras que siete trataban de las habilidades adquiridas en la universidad (p. ej. pensamiento crítico, habilidades interpersonales, preparación profesional). Desde que Pace realizó esta revisión de la bibliografía, se ha producido un gran aumento de los estudios sobre egresados universitarios. Entre 1980 y 2003 se han localizado más de 270 fuentes: libros, artículos e informes institucionales. De las fuentes que se han revisado, se han localizado más de 130 artículos de evaluación, de los cuales el 70% estaba relacionado con los logros socioeconómicos de los egresados universitarios, el 15 por ciento con la implicación y las habilidades adquiridas por los estudiantes en la universidad y el 15 por ciento restante trataba sobre la propensión de los egresados universitarios a apoyar económicamente a su alma mater. En aumento de estudios sobre egresados universitarios en Estados Unidos se puede atribuir a un número de demandas tanto externas como internas para que en la educación superior se hagan evaluaciones, rendición de cuentas y para que se lleven a cabo investigaciones centradas en el mercado (Dellow & Romano, 2002).

consideraciones metodológicas y conceptuales que discrepan entre ellas, también existen similitudes. Como mencionábamos con anterioridad, son tres los enfoques relativos al seguimiento de los egresados:

- Los logros del egresado universitario
- La implicación y adquisición de habilidades del estudiante.
- Las donaciones y contribuciones del egresado universitario.

El enfoque que se centra en la evaluación de los logros (*"outcomes assessment"*) de los egresados universitarios es el más antiguo y el más utilizado con diferencia. Este enfoque se basa en la asunción que los logros de los egresados universitarios en el entorno laboral y social pueden ser un indicador de la calidad de la institución.

La implicación en la universidad, la adquisición y la aplicación de habilidades; y donaciones y contribuciones de los egresados son áreas que cada vez despiertan más interés en la bibliografía sobre la evaluación de los egresados. Esta perspectiva evalúa el éxito institucional a través de la implicación efectiva, las prácticas educativas y la adquisición de las habilidades pertinentes, es decir de competencias. En el cuadro 3.11. presentamos un resumen de estos postulados:

Cuadro 3.11.

Tres fundamentos conceptuales en el seguimiento de los egresados

Enfoques	Supuestos teóricos	Preguntas	Indicadores
-Logros laborales y socioeconómicos	-Los logros laborales y socioeconómicos de los egresados son los mejores indicadores de la efectividad de una institución.	-¿Cuál es el grado de satisfacción en el empleo? -¿Cuál es el grado de satisfacción con la preparación recibida en la universidad? - ¿En qué medida el egresado contribuye a la sociedad?	-Selección en el empleo. -Satisfacción con la institución. -Ingreso y salario. -Ocupación y prestigio ocupacional. -Grado de participación en actividades cívicas. -Características demográficas.
-Grado de implicación del estudiante con la Universidad y adquisición de habilidades.	-Lo que hizo el estudiante en la Universidad y su desarrollo de habilidades son los mejores indicadores de la efectividad de una institución.	-Cuáles son las habilidades que la educación universitaria debe fomentar? -En que medida los estudiantes universitarios participan en prácticas educativas que conducen al aprendizaje? -En qué medida los egresados de la universidad aplican en los campos laboral y social las competencias adquiridas?	- Indicadores de participación en actividades educativas efectivas. -Indicadores de desarrollo cognoscitivo y afectivo del estudiante. -Indicadores de la calidad y cantidad de esfuerzo que invierte el estudiante en sus estudios.
- Donaciones y contribuciones del egresado a la Universidad.	- El grado de apoyo financiero y político depende de la calidad de las experiencias que tuvo el egresado con la Universidad, además de su capacidad económica para contribuir.	- ¿Cuál es la inclinación y capacidad para contribuir al bienestar del alma mater'	- Experiencias universitarias. -Historia de implicación en actividades cívicas y sociales. -Perfil socioeconómico.

Cuadro adaptado Cabrera, et.al. (2003.)

A partir del análisis de estas tres tendencias en el mercado estadounidense y en los trabajos actuales, se plantea que los estudios de las encuestas a egresados universitarios deberían formar parte de un enfoque integral del sistema de administración de matrícula. Cabrera, *et. al.* (2003), indica que las raíces de la graduación universitaria tienen lugar muy pronto, en 7º curso, cuando padres e hijos empiezan a hacer planes para la universidad. Estas investigaciones también muestran que en el camino hacia la universidad, las personas experimentan un crecimiento personal y atraviesan una serie de etapas de desarrollo que les preparan de forma acumulativa para el éxito en la universidad y después de la graduación (Cabrera *et. al* 2003). Estas etapas se resumen en el gráfico siguiente:

Gráfico 3.2.

Un enfoque longitudinal en el seguimiento de egresados

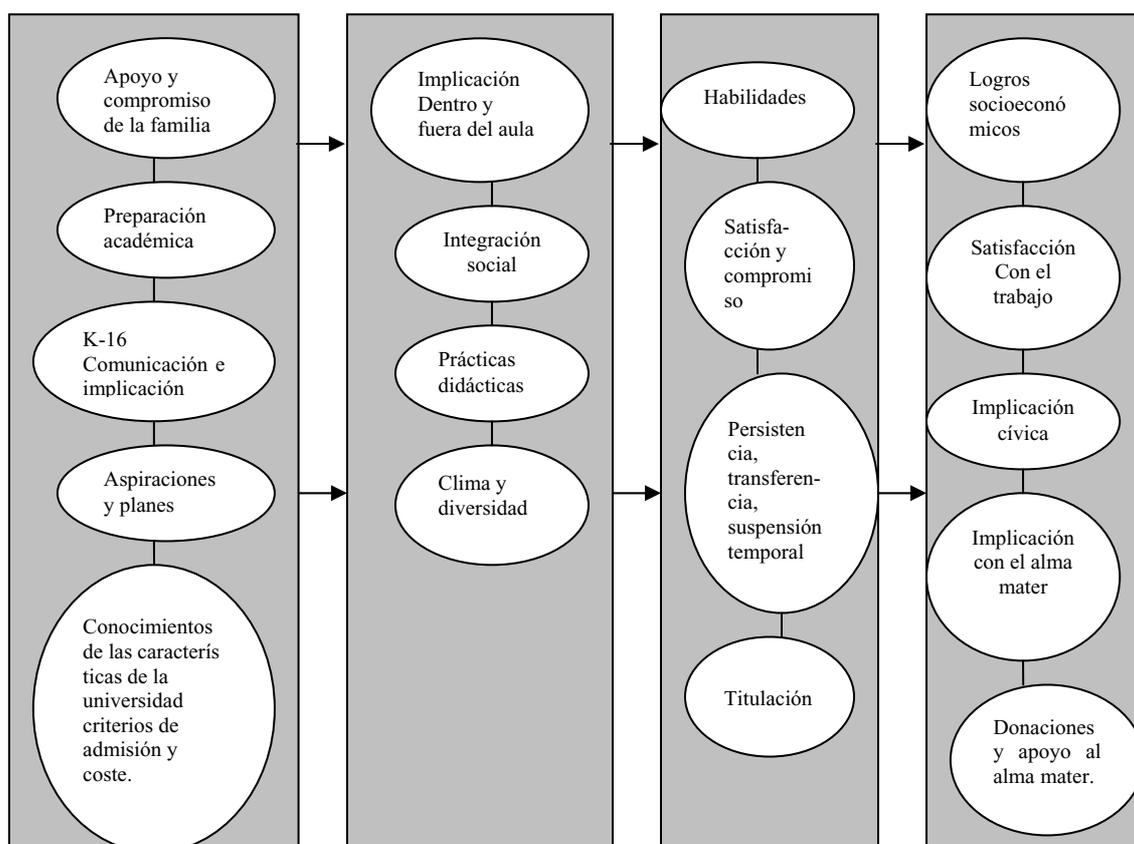


Gráfico de Cabrera, et.al. (2003.)

Esta propuesta menciona que las estrategias de compilación de datos sigan la transición del estudiante, desde la primera decisión de estudiar en la universidad hasta la inserción laboral de los egresados universitarios. Este enfoque permitiría a las universidades llegar a conclusiones contundentes acerca de la relación entre las experiencias universitarias y los logros obtenidos en etapas decisivas. Además, puede simplificar la compilación de datos, reducir la longitud de la encuesta y minimizar los errores de evaluación. Así mismo, este tipo de estudios holísticos sólo es posible mediante la colaboración de todas las unidades institucionales relacionadas con el estudiante universitario.

Por lo que respecta al **entorno europeo**, las encuestas dirigidas a los egresados se vienen utilizando recientemente. Si bien no se puede hablar de una tradición, cada vez tienen mayor relevancia en la mejora de las instituciones. Sin embargo, existe la necesidad de unificar estos estudios, para que tomando como punto de partida un instrumento común se puedan contrastar las diferentes realidades.

Como antecedente de este tipo de estudios se menciona que, hasta hace poco, en muchos

países europeos, la información más relevante tenía que extraerse de las estadísticas oficiales (Mora, García-Montalvo & García Aracil, 2000). Las estadísticas oficiales muestran notablemente la distribución de graduados en los sectores económicos y los trabajos según edad, sexo y nivel educativo. También se dispone de estadísticas similares relativas al desempleo, así como a los ingresos de los graduados. Estas estadísticas muestran que vale la pena estudiar para asegurarse un sueldo más alto y para reducir el riesgo de desempleo, pero, generalmente, no aportan pruebas sobre el modo en que los recursos, las condiciones de cada universidad o las opciones de los estudiantes afectan a las trayectorias laborales (Teichler, 2003).

Frente a este panorama, en las dos últimas décadas, las encuestas a los egresados universitarios han tomado otro matiz, y se han empezado a realizar estudios con la intención de analizar la inserción laboral como indicador de calidad en la educación superior. Como ejemplos tenemos los siguientes estudios:

- *“Higher Education and Graduate Employment in Europa”* o también llamado, *“Careers after Higher Education – A European Research Survey”* CHEERS, realizado por el Centro para la Investigación en Educación Superior y Trabajo (Universidad de Kassel, Alemania).
- Las iniciativas como las de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y otros estudios. Por ejemplo: *“La inserción laboral de los titulados en las Universidades de Cataluña”*, realizado por la *Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya* (AQU); *“La inserción laboral de los titulados en las universidades de Andalucía”*, realizado por el Centro Andaluz de Prospectiva (CANP) en convenio con el Instituto de Estadística de Andalucía.

A continuación, presentamos un cuadro que resume las diferentes dimensiones y enfoques teóricos de los estudios mencionados:

Cuadro 3.12.

Dimensiones consideradas en los diferentes estudios realizados en relación a la inserción laboral

Dimensión/fundamentación teórica	CHEERS	AQU	ANDALUCÍA
- Sociobiografía	- Procedencia - Sexo	- Género - Edad	- Edad - Residencia - Máximo nivel de educación de los padres
- Trayectoria del estudiante	- Recursos y condiciones de estudio. - Calificaciones obtenidas en la titulación. - Movilidad geográfica	- Trabajo durante los estudios. - Motivos para trabajar. - Número de trabajos.	- Vía de acceso a los estudios - Calificación media aproximada en el expediente del bachillerato.
- Éxito de los graduados	- La situación laboral durante los primeros años después de acabar la carrera. - Periodo de tiempo empleado en la búsqueda de trabajo y período de transición entre la educación superior y el trabajo. -Esfuerzos realizados para encontrar trabajo. -Métodos utilizados en el proceso de búsqueda. -Actividades realizadas antes de acceder al primer empleo estable.	- La situación laboral durante los primeros años después de acabar la carrera. - Vía de acceso al trabajo. - Requisitos para acceder. - Rama de actividad económica - Tipo de contrato - Funciones desarrolladas	- Búsqueda de trabajo. - Estrategias para conseguir su primer trabajo después de la graduación. - Meses que se demoró en encontrar su primer trabajo después de la graduación. - Cómo fueron valorados los diferentes aspectos de su formación. - Actividades que le han ocupado la mayor parte del tiempo desde que se graduó.
- La empleabilidad: factor de contratación	-----	-----	- Importancia de los estudios realizados. - Idiomas hablados. - Servicios ofrecidos por la universidad.
- Éxito en cuanto al empleo	- El sueldo - Los incentivos - El trabajo a tiempo completo. -La seguridad laboral, la respetabilidad social del empleo o las perspectivas profesionales	-----	- Actividad actual - Si su trabajo no es el primero ¿qué estrategia fue la más importante para conseguir su actual trabajo?
- Éxito en cuanto al trabajo	- Relación entre competencias y trabajo. -Las medidas más utilizadas son un trabajo interesante, exigente e independiente.	- Posibilidad de continuar con los estudios. - Tipos de estudios - Centros en lo que han cursado y su utilidad.	- Satisfacción con el trabajo actual. - Importancia de las características de una ocupación.

	<ul style="list-style-type: none"> -Las oportunidades de formación continua. - Uso de las habilidades adquiridas en la universidad - La satisfacción en el trabajo. 		<ul style="list-style-type: none"> - Comparación entre las valoraciones personales y su importancia en el trabajo actual. - Emprendió otros estudios/formación adicional por áreas. - Motivo más importante que le impulsó a emprender dichos estudios o formación adicional. - Hasta qué punto considera que necesita desarrollar más sus competencias a través de estudios o formación adicional.
- Valoración de la formación	-----	<ul style="list-style-type: none"> - Nivel y adecuación de la formación en los siguientes aspectos: - Formación teórica y práctica. Competencias interpersonales: comunicación, trabajo en equipo y liderazgo. - Competencias instrumentales: gestión y otras competencias instrumentales (idiomas, informática y documentación). Competencias cognitivas: resolución de problemas, pensamiento crítico, razonamiento cotidiano y creatividad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilización de los conocimientos y las habilidades que adquirió durante los estudios. - Relación entre su campo de estudio y su área de trabajo.
- Paro	-----	<ul style="list-style-type: none"> - Tiempo de búsqueda de trabajo. -Medios utilizados para búsqueda de trabajo. -Dificultades percibidas para encontrar trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades realizadas para obtener empleo.
- Valoración retrospectiva de los estudios realizados en la carrera.	-----	-----	<ul style="list-style-type: none"> - Mirando hacia atrás, si tuviera la ocasión de elegir de nuevo, ¿qué posibilidad habría de que eligiera la misma carrera? ¿Eligiera la misma universidad? ¿Eligiera una carrera de ciclo largo? ¿Eligiera una carrera de ciclo corto? ¿No seguiría estudios superiores?

Como se ve en el cuadro 3.12, los diferentes estudios realizados en el contexto europeo tienen algunos aspectos que coinciden. Esto permite que los estudios sobre inserción laboral puedan tener cierto margen comparativo internacional. En este sentido, en los párrafos siguientes presentaremos los elementos teóricos y metodológicos más importantes de los estudios presentados en el cuadro anterior.

El estudio CHEERS fue realizado en la década de los 90', con egresados de varios países europeos, hecho que permitió hacer comparaciones internacionales. Se encuestó a más de 36.000 graduados universitarios procedentes de 12 países unos tres o cuatro años después de titularse. El estudio pretendía ser representativo de los graduados de diversos países, con al menos una licenciatura o un título equivalente. Pretendía examinar las diferencias de trabajo según regiones y según el género de los graduados, así como la movilidad geográfica internacional de los encuestados.

Las encuestas a graduados pretenden medir los resultados de los estudios de enseñanza superior, según el éxito de los graduados en el mundo laboral. En este sentido, las medidas se subdividieron en tres grupos: éxito de los graduados, éxito en cuanto al empleo y éxito en cuanto al trabajo. Por tanto, este estudio se basó, fundamentalmente, en la evaluación de logros y las teorías de las transiciones. Así, Teichler (2003), menciona que se debe emplear una amplia variedad de medidas del "éxito" de los graduados. Si no es así, la elección de criterios sería arbitraria.

Este autor menciona que las trayectorias profesionales no son necesariamente constantes a lo largo del tiempo. Los graduados de un área de estudio específica pueden enfrentarse a problemas importantes en el proceso de transición al empleo, pero, más tarde, pueden tener trayectorias profesionales relativamente prósperas. Si se realiza una encuesta a graduados poco después de acabar la carrera, parece que los resultados son muy negativos; por el contrario, en las encuestas realizadas un par de años después, la situación profesional puede mejorar mucho. Si la situación laboral de los graduados se mide en varios momentos después de titularse _mediante preguntas retrospectivas a través de un estudio longitudinal_, es posible observar cómo el primer puesto de trabajo influye en la trayectoria profesional posterior, cómo afecta la movilidad a la trayectoria profesional, etc.

Así mismo, sabemos que las encuestas cortas a graduados tienden a recalcar la dimensión "empleo" o "intercambio" del mundo laboral: estatus laboral, remuneración, seguridad en el trabajo, etc. Al analizar los vínculos entre la educación superior y el mundo laboral, la dimensión "trabajo" o "sustantiva" también es importante. Algunos observadores tienden a restar importancia a esta última dimensión porque es más difícil de medir. Por tanto, a los graduados se

les pide que puntúen esta dimensión, mediante la cual se introducen juicios “subjetivos”. Sin embargo, una observación más detenida revela, tal como se ha indicado anteriormente, que los datos considerados “objetivos” (por ejemplo la remuneración) a menudo son mal juzgados por parte de los investigadores en su interpretación, ya que éstos dan por supuesto que los graduados no varían su valoración de los criterios objetivos del éxito. (Teichler, 2003).

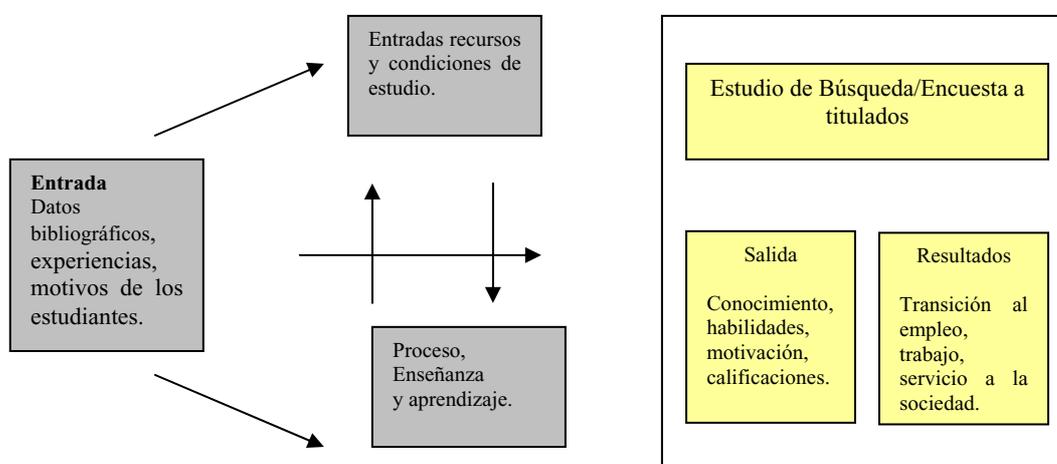
Esto nos conduce a considerar otro punto: podemos juzgar el “éxito” de los graduados universitarios según los criterios que se consideran medidas habituales de “éxito”, o podemos juzgar el éxito de los graduados según la medida en que las tareas de su trabajo y su situación laboral satisfacen sus aspiraciones y objetivos. Por lo que se debería utilizar una gran variedad de criterios a la hora de su evaluación.

Hemos de ser capaces de aplicar las dos perspectivas y comparar los resultados de ambas. Esto es preferible, ya que los estudiantes pueden tener distintos objetivos, así como los responsables de la Universidad y, por tanto, estos últimos pueden dar más o menos importancia a las distintas medidas del éxito profesional.

Desde los postulados teóricos mencionados Teichler (2003), propone un enfoque común de análisis en el seguimiento de los egresados. Menciona la necesidad de compilar información relacionada tanto con la procedencia sociobiográfica de los encuestados como con la educación previa superior. Además, describe la necesidad de tener en cuenta la información sobre la universidad y los recursos y las condiciones de estudio. En el gráfico 3.3. se presentan las principales dimensiones propuestas por Teichler (2003), para el seguimiento de los egresados:

Gráfico 3.3.

Un enfoque común en el seguimiento de los egresados



Fuente: Teichler (2003).

En el enfoque presentado por Teichler (2003), existe una evidente consideración de elementos previos relacionados a la transición. Según este autor, es necesario compilar información relacionada tanto con la procedencia biográfica de los encuestados como con la educación previa a la educación superior. Además, debe tenerse en cuenta la información sobre la universidad y los recursos y las condiciones de estudio.

A continuación, presentamos algunos resultados de la investigación que nos permitirán ilustrar la descripción teórica:

Tabla 3.1: Duración de la búsqueda de trabajo, empleados e insatisfacción con el trabajo actual

País	Duración de los estudios	Empleados (%)	Insatisfacción con trab. actual (%)
Noruega	3,3	87	4
Suecia	4,9	83	11
Finlandia	5,1	93	9
Reino Unido	4,4	87	18
P. Bajos	4,7	93	7
Alemania	5,5	87	12
Austria	6	87	10
Francia	7,1	69	14
España	11,6	73	13
Italia	8,9	79	18
Total	6,1	84	11

Fuente: Encuesta a graduados CHEERS

En la anterior tabla se presenta un ejemplo del tipo de análisis descriptivo realizado en la investigación. Así, se expresan los resultados obtenidos en relación a la duración de los estudios, el porcentaje de graduados que están insertados profesionalmente y la insatisfacción con el trabajo actual. Como se describe en el cuadro, España es el país donde los graduados tardan más tiempo en conseguir un empleo; es el que tiene un porcentaje menor de graduados insertados profesionalmente. Paradójicamente, los que menos satisfechos están con su trabajo son los ingleses e italianos.

Tabla 3.2 : Explicación de la satisfacción en el trabajo mediante características de la situación profesional en diez países europeos
(Regresiones múltiples; coeficientes de regresión estandarizados)

País	Autonomía en el trabajo	Estatus y trayectoria profesional	Uso de conocimientos y destrezas	Comunicación social	Tiempo libre/ familia	Rutina/seguiridad en el trabajo	Utilidad para la sociedad	% explicado
Noruega	0.29	0.12	0.23	0.11	0.04	0.08	-0.5	35.6
Suecia	0.21	0.11	0.08	0.05	-0.04	-0.15	-0.05	11.1
Finlandia	0.29	0.16	0.15	0.15	0.02	0.13	-0.03	35.6
R. Unido	0.25	0.21	0.16	0.16	0.04	0.01	0.00	36.5
P.Bajos	0.34	0.07	0.12	0.16	0.02	-0.01	-0.01	29.4
Alemania	0.27	0.20	0.09	0.18	0.03	0.14	-0.05	33.6
Austria	0.29	0.17	0.13	0.14	0.00	0.13	-0.01	33.8
Francia	0.31	0.15	0.15	0.14	0.01	0.07	0.06	39.6
Italia	0.29	0.16	0.18	0.06	-0.07	0.04	0.04	37.0
España	0.18	0.12	0.22	0.16	-0.03	0.02	0.04	33.8

Explicación del modelo de regresión: Variable dependiente, "satisfacción en el trabajo" (pregunta G1: En general, ¿en qué medida estás satisfecho con tu trabajo actual? Escala de respuesta de 1= "Muy insatisfecho"). Siete variables independientes basadas en 19 aspectos que caracterizan la situación profesional (Pregunta G3: "¿En qué medida las siguientes características de un trabajo pueden aplicarse a tu situación profesional actual? "Escala de respuesta de 1= en gran medida a 5 = en absoluto). Fuente: Encuesta a graduados CHEERS

La tabla anterior proporciona un ejemplo de los análisis multivariantes realizados en el estudio. Éstos examinan cómo la satisfacción en el trabajo puede explicarse a través de varias características laborales. Del mismo modo, se puede examinar cómo la satisfacción en el trabajo puede explicarse a través de los recursos y las condiciones de estudio.

En el contexto español existe en los últimos años la necesidad de estimular los estudios de inserción laboral en las distintas universidades. Se sigue la línea de querer unificar estos estudios, para que tomando como punto de partida un instrumento común, se pueda contrastar más fácilmente la información (González, 2004). Ejemplo de ello han sido iniciativas como las de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), de la *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya* (AQU) o del Centro Andaluz de Prospectiva (CANP).

En Cataluña tenemos el caso de la “*Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya*” (AQU) que viene realizando investigaciones en esta línea. Así, el “*Estudi de la inserció laboral dels graduats de la universitats públiques catalanes*” (Rodríguez, 2003 Dir.), perseguía tres objetivos: homogeneizar las herramientas y momentos de recogida de datos sobre la inserción laboral para todas las universidades públicas catalanas; establecer un referente para el análisis de los resultados de inserción laboral; disponer de un punto de partida fiable para el proceso de evaluación de la transición al mercado laboral.

La muestra se definió como el conjunto de la población de graduados en el curso 97/98, exceptuando la titulación de Medicina, debido a su diferente trayectoria de inserción laboral (donde la inserción se produce, para una gran mayoría, después de finalizar el MIR, que puede durar entre dos y cinco años).

La metodología utilizada en este estudio fue de tipo descriptivo por encuesta.

En lo que respecta al marco de referencia teórico del estudio, éste se basa en las teorías de las transiciones y diferentes enfoques evaluativos, entre los que mencionamos: la evaluación de logros, estándares adoptados por las agencias para la acreditación de instituciones universitarias norteamericanas; la evaluación de la calidad del producto, (este último enfoque es uno de los cinco propuesto por el *Report of the IMHE Study Group on Evaluation in Higher Education de l'OCDE*); la evaluación de los graduados desde la perspectiva del mercado laboral; desde el enfoque del consumidor, y desde la perspectiva económica (S. Rodríguez, 2003 Dir.).

A continuación, presentamos algunos resultados relevantes de la investigación

Tabla 3.3: Valoración de la formación en competencias transversales. Total de la muestra

Competencias	Nivell de formació			Utilitat de la formació		
	n	Media	Desv.	N	Media	Desv
Comunicació	9.422	3.99	1.59	9.365	4.96	1.62
Traball en equip	9.419	4.20	1.68	9.354	4.93	1.71
Lideratge	5.083	3.08	1.66	5.045	4.50	1.88
Solució de problemes	9.407	4.20	1.58	9.342	5.18	1,61
Pensament crític	5.094	4.45	1.61	5.052	5	1.65
Raonament	5.069	4.02	1.69	5.029	4,73	1.68
Creativitat	5.055	3.82	1.70	5.027	4.93	1.71
Gestió	5.078	3.92	1.68	5.039	5.28	1.60
Instrumentals	9.412	3.29	1.51	9.357	4.58	1.69

En la tabla anterior presentamos un ejemplo de tipo de análisis realizado en la investigación. Los datos de este cuadro hacen referencia a la valoración y utilidad de las competencias transversales y presentan otro panorama.

En el contexto andaluz tenemos el estudio realizado por el “**Centro Andaluz de Prospectiva**” mediante convenio con “El Instituto de Estadística de Andalucía”, titulado: “la inserción laboral de los titulados en las universidades de Andalucía”. Este estudio tiene como objetivo: dar cumplimiento a las previsiones respecto a estadísticas relativas al proceso de transición laboral e inserción a la vida activa, contempla el plan estadístico que ejecuta el Instituto Andaluz de Estadística (IEA); y suministrar evidencias para la elaboración de la programación universitaria. (Pino, 2003)

La población objeto de estudio fue la de los egresados de las tres titulaciones que imparte la Facultad (Licenciatura en Matemáticas, Diplomatura en Estadística, Licenciatura en Ciencias y Técnicas Estadísticas), en cuatro promociones 98/99/00/01, en diferentes universidades de Andalucía (Almería, Cádiz, Córdoba, Granada, Huelva, Jaén, Málaga, Pablo Olavide y Sevilla).

En lo que respecta al enfoque metodológico, se utilizó una metodología tanto cualitativa, como cuantitativa. Para la elaboración del cuestionario se recopiló información sobre iniciativas previas realizadas en los distintos ámbitos (Unión Europea, Ministerios de Trabajo y Educación, INE Comunidades Autónomas y universidades), y se procedió a su síntesis cualitativa basada en la técnica de grupos de discusión estructurada, en el que han participado empleadores (empresas y de las administraciones públicas) junto a responsables de la administración educativa y de las Universidades.

En cuanto al enfoque teórico, al igual que los estudios mencionados con anterioridad (CHEERS y el estudio realizado por AQU), consideran los diferentes momentos de la transición desde la universidad al ámbito laboral (antes, durante y después). Si bien, en los documentos revisados donde se presenta esta investigación no menciona explícitamente su fundamento teórico, nosotros consideramos, en base al análisis del instrumento que entre sus fundamentos teóricos figuran las siguientes perspectivas: la evaluación de logros, la evaluación de los graduados

desde la perspectiva del mercado laboral y la evaluación de los graduados desde la perspectiva socioeconómica.

En el contexto latinoamericano se evidencian iniciativas de realizar estudios sobre la relación educación e inserción laboral, existiendo dos tendencias: la primera y la más marcada es dejar a las instancias encargadas de las estadísticas oficiales la realización de estos estudios; situación que origina que no exista una articulación entre las investigaciones, ni unanimidad entre los criterios de análisis. En este sentido, las estadísticas oficiales de los diferentes países latinoamericanos muestran diferentes aspectos de la inserción laboral, como: la distribución de graduados en los sectores económicos y los trabajos según la edad, sexo y nivel educativo, los ingresos de los graduados, el desempleo, la subocupación y la economía informal. Este tipo de estudios se interpretan desde una perspectiva teórica socioeconómica, donde se expresan las teorías clásicas basadas en la relación entre oferta y demanda, o las credencialistas que ven el sistema educativo como un filtro selectivo.

En el segundo de los casos existe una inicial tendencia a realizar estudios desde la educación superior dirigidos a relacionar la educación y la inserción laboral como indicador de calidad, tal es el caso de la universidad de Arauco en Chile, con su estudio “El mercado de trabajo de los profesionales técnicos en la zona de Arauco” de 2003. (Ugarte, 2003)

Un análisis de dichos estudios nos permite concluir que existe una marcada tendencia a enfocarlos fundamentalmente desde la perspectiva socioeconómica, sin considerar las fases de transición desde la universidad al ámbito laboral (antes, durante y después de la graduación). Hacen hincapié en la tasa de empleo y desempleo, áreas de desempeño o tipo de empleo, promedio de remuneraciones, relación del trabajo con la carrera estudiada, sectores económicos en que se insertan laboralmente, tipo de contratos que obtienen los egresados y el nivel de satisfacción en el desempeño laboral.

Si bien se utilizó como metodología la descriptiva por encuesta, el instrumento que se utilizó fue corto y con preguntas cerradas, situación que dificulta la construcción de un estado de la cuestión.

Así mismo, existen organismos en Latinoamérica que dirigen sus actividades hacia el estudio de la relación entre educación e inserción laboral, este es el caso de la “Red Latinoamericana sobre Educación, Trabajo e Inserción Social en América Latina” o la “Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior” (RIACES).

Hasta aquí hemos realizado una revisión de algunos estudios realizados en diferentes contextos, de los cuales podemos rescatar algunas líneas que justifican nuestro estudio:

- Existe un creciente interés por parte de instancias internacionales, sistemas educativos

y agencias de acreditación de establecer la relación entre la formación y la inserción laboral como indicador de la calidad educativa.

- Estados Unidos y Alemania se constituyen en los países que mayor trayectoria tienen en los estudios sobre la relación educación e inserción laboral.
- La metodología utilizada en los diferentes estudios es predominantemente cuantitativa, esto queda justificado por la necesidad inicial de realizar un diagnóstico de la situación.
- Si bien, no se puede hablar de una única línea teórica en los diferentes estudios sobre inserción laboral, se evidencia una fuerte tendencia a considerar la evaluación de logros y la perspectiva del mercado laboral. Así mismo, se observa que los diferentes estudios solicitan información a los egresados en tres momentos: antes, durante y después de su transición desde la universidad al mercado laboral. Esta última perspectiva teórica nos hace concluir que el estudio de la transición desde sus perspectivas tanto psicológicas como sociológicas y académicas, se constituyen en enfoques teóricos que permiten explicar el estado de la cuestión.

CAPITULO 4

Metodología y desarrollo de la investigación

Contenido

Introducción

4.1. Problemática de Investigación

4.2. Enfoque metodológico

4.3. Universo, población y muestra

4.4. Planificación de la investigación

4.5. Desarrollo de la investigación

Introducción

Este capítulo hace referencia al proceso metodológico seguido en la investigación. Parte del planteamiento de la problemática acerca de la inserción laboral de los profesionales graduados en Ciencias de la Educación, estableciendo los objetivos generales y específicos a lograr. Así mismo, se presentan los argumentos sobre la pertinencia del enfoque y diseño metodológico elegido, así como los instrumentos adecuados para recoger la información. Posteriormente, se aborda la planificación del proceso de investigación. A continuación, con base en el marco teórico conceptual expuesto en los capítulos 2 y 3, se definen las dimensiones y categorías de análisis, presentando los indicadores que se utilizaron en el instrumento. Se describe la selección de la población y muestra final del estudio: graduados de la carrera de Ciencias de la Educación de las cohortes 1998 y 2001. Finalmente, se expone el procedimiento de elaboración, validación y aplicación del instrumento aplicado a los graduados (cuestionario), y se presenta la descripción de las técnicas aplicadas para el análisis e interpretación de los resultados.

4.1. Problemática de investigación

Como se ha expuesto en la introducción, la investigación se centra en conocer y analizar tanto la situación de inserción laboral de los graduados en Ciencias de la Educación, como la valoración que hacen de la formación recibida. El tránsito de la universidad al mercado de trabajo implica una movilidad laboral, al tratarse de un grupo insertado previamente (docentes del sistema educativo boliviano). Desde los planteamientos que realiza la reforma educativa boliviana existen parámetros legales dirigidos a promocionar la movilidad en el mercado laboral de estos profesionales. Así mismo, se plantea que el desempeño profesional de los graduados en Ciencias de la Educación permitiría contar con agentes de cambio dentro del sistema educativo, ya que se trataría de profesionales situados críticamente en la realidad nacional. Estos planteamientos se realizaron en coherencia con el interés de impulsar la calidad global del sistema educativo boliviano. Desde estas perspectivas, como mencionábamos en el capítulo 2, la Ley 1565 de la Reforma Educativa abre a los docentes, por primera vez, la posibilidad de continuar su formación y obtener una licenciatura.

En este sentido, la propuesta fue construida para cada uno de los itinerarios de formación docente y fue incorporada a partir de 1994. Las once universidades públicas del país iniciaron la formación de Licenciados en Ciencias de la Educación. A partir de 1995 fueron incorporándose a la oferta de universidades privadas del país y, específicamente, en Santa Cruz existen tres universidades privadas que ofertan la carrera.

En este contexto, el seguimiento de sus graduados para conocer la situación y calidad de la inserción laboral son algunos de los insumos que permitirán analizar la situación en la que se encuentra la relación universidad-mercado laboral y, de esta manera, conocer la pertinencia de la carrera de Ciencias de la Educación en el contexto de reforma educativa.

Pese a contar con esta necesidad, no se ha realizado ningún análisis sobre la inserción laboral de estos profesionales. En este sentido, el estudio de la inserción laboral de estos profesionales, no es sólo una necesidad de las propias universidades, sino de la sociedad en su conjunto.

Los aspectos mencionados con anterioridad conducen a formular la pregunta clave de la investigación:

¿Cómo valoran los graduados en Ciencias de la Educación su inserción laboral, los factores que la facilitan y la adecuación de su formación para el trabajo?

Objetivos de la investigación

Teniendo como base la problemática realizada acerca de la inserción laboral de los profesionales graduados en Ciencias de la Educación, se ha establecido el objetivo general que busca integrar los elementos descritos en el capítulo 2 y 3 del marco teórico conceptual:

Objetivo general: *Conocer y analizar* el proceso, la situación actual y la calidad de la inserción laboral de los profesionales formados en Ciencias de la Educación, en la ciudad de Santa Cruz de la Sierra.

A partir de la problemática analizada y el objetivo presentado se establecieron las preguntas de investigación que aparecen en el cuadro 4.1., para las que se delimitaron los objetivos específicos.

Cuadro 4.1.

Preguntas y objetivos específicos de la Investigación

Preguntas	Objetivos específicos
<ul style="list-style-type: none">- ¿Cuáles son las experiencias previas con relación a los estudios sobre inserción laboral como indicador de calidad?- ¿Cuál es el perfil de los profesionales en el contexto cruceño?	<ul style="list-style-type: none">- Analizar las perspectivas internacionales con relación a la inserción laboral y la educación superior.- Conocer las características de los graduados en Ciencias de la Educación en la ciudad de Santa Cruz de la Sierra.
<ul style="list-style-type: none">- ¿Cuál es la valoración que realizan los profesionales sobre las características del proceso de inserción y su calidad?	<ul style="list-style-type: none">- Conocer la situación actual de los graduados.- Analizar el cambio de trabajo, la gradualidad y las condiciones laborales del trabajo actual.- Analizar la formación postgradual, el género y la cohorte como determinantes de la movilidad laboral.- Conocer los aspectos relacionados a la calidad de inserción laboral.
<ul style="list-style-type: none">- ¿Cuáles son los "background" que facilitan la inserción laboral de los profesionales graduados en Ciencias de la Educación?	<ul style="list-style-type: none">- Analizar la trayectoria profesional previa, la universidad, la cohorte y la edad como factores asociados a la calidad de inserción laboral de los profesionales graduados en Ciencias de la Educación en la ciudad de Santa Cruz de la Sierra.
<ul style="list-style-type: none">- ¿Cómo perciben los profesionales la adecuación de su formación para el trabajo?	<ul style="list-style-type: none">- Analizar la valoración que realizan los profesionales sobre la adecuación de su formación para el desempeño laboral.
<ul style="list-style-type: none">- ¿Qué estrategias convendría instrumentar para apoyar el tránsito desde la universidad al ámbito laboral?	<ul style="list-style-type: none">- Proponer un marco de referencia que permita el desarrollo de programas de la inserción laboral desde la universidad a los profesionales en Ciencias de la Educación.

4.2. Enfoque Metodológico

El estado del conocimiento sobre el análisis de la inserción laboral como proceso de transición desde la universidad demanda un abordaje metodológico empírico analítico. En este sentido, iniciaremos la exposición de nuestro enfoque metodológico explicando la naturaleza del problema para luego describir algunos parámetros que han guiado la elección de este enfoque metodológico.

Si se asume que la transición es un fenómeno sincrónico que comporta una duración en el tiempo *_antes, durante y después_*, y diacrónico, es decir, que implica eventos puntuales en momentos claves del proceso, su abordaje sugiere una metodología que posibilite dar cuenta de los sucesos y elementos involucrados. Este análisis sobre el objeto de estudio, su naturaleza y estado nos ayudó a definir la metodología empírica analítica, teniendo en cuenta que era necesario una construcción teórica *"a priori"* como condición para aproximarse a la realidad. Como menciona Mateo (2001), desde el punto de vista paradigmático, la visión científica positivista parte del supuesto de que es posible hacer avanzar el conocimiento de la realidad teniendo en cuenta el conocimiento previo que de ella existe. Por tanto, se hizo necesaria la caracterización *"a priori"* de la realidad, identificando claramente los aspectos específicos que se quieren estudiar.

Considerando que el estudio de la inserción laboral como indicador de calidad educativa es un área que no ha sido investigada en el contexto boliviano, se determinó conveniente seleccionar la metodología *ex post- facto*, con un enfoque descriptivo por encuesta. Al estudiar un fenómeno que requiere construir un conocimiento inicial sobre el estado de la cuestión y la metodología elegida nos permitió aproximarnos a la realidad. Según Mateo (2001), la metodología *"ex post facto"* se caracteriza por el máximo respeto a la situación natural del contexto, siendo una de las características de esta metodología la inmodificabilidad del contexto. Configuran hechos que ya se han llevado a cabo y que, además, no se conocen los aspectos que los han hecho posible. Por otra parte, los estudios descriptivos son propios de las primeras etapas del desarrollo de una investigación, y pueden proporcionar datos para poner los cimientos para generar nuevas teorías; tratan de identificar fenómenos educativos relevantes y las variables intervinientes, como paso previo a posteriores estudios. Por tanto, *el estudio de la inserción laboral de los profesionales graduados en Ciencias de la Educación*, al explorar opiniones y al estar dirigido a realizar un diagnóstico, se ajustó al enfoque descriptivo por encuesta.

Este enfoque, como señala Torrado (2003), permite conocer o describir las características de la población, a partir de un estudio detallado de las variables de interés. Está basado en una serie

de preguntas dirigidas a personas que constituyen una muestra representativa de una población con la finalidad de describir o relacionar características personales, permitiendo así generalizar las conclusiones.

Tal como recoge Arias & Fernández (1998), las encuestas son una consecuencia clara de uno de los *dictums* más importantes de la historia social de la modernidad formulados por Comte:

“El conocer para prever y el prever para poder”

Considerando los aspectos anteriormente expuestos, queda justificado que el estudio *ex post-facto* fue el más adecuado para nuestra investigación pues no se pretendía establecer razones, sino identificar y describir sistemáticamente una realidad.

Otro aspecto a destacar dentro de nuestra decisión metodológica son las experiencias previas, en este sentido, mencionamos que en diferentes estudios realizados en el entorno europeo en relación a la transición universidad - trabajo (el estudio CHEERS o el realizado por la *Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya*) se ha utilizado el cuestionario como instrumento de recolección de información. En estos estudios el cuestionario abordaba la búsqueda de trabajo y el periodo de transición entre educación superior y el trabajo, así como la situación laboral durante los primeros años después de acabar la carrera. También examinaban las competencias de los graduados y su uso en el trabajo, la medida en que los graduados consideran que su posición y tareas están relacionadas con la educación superior, así como las expectativas profesionales. 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.

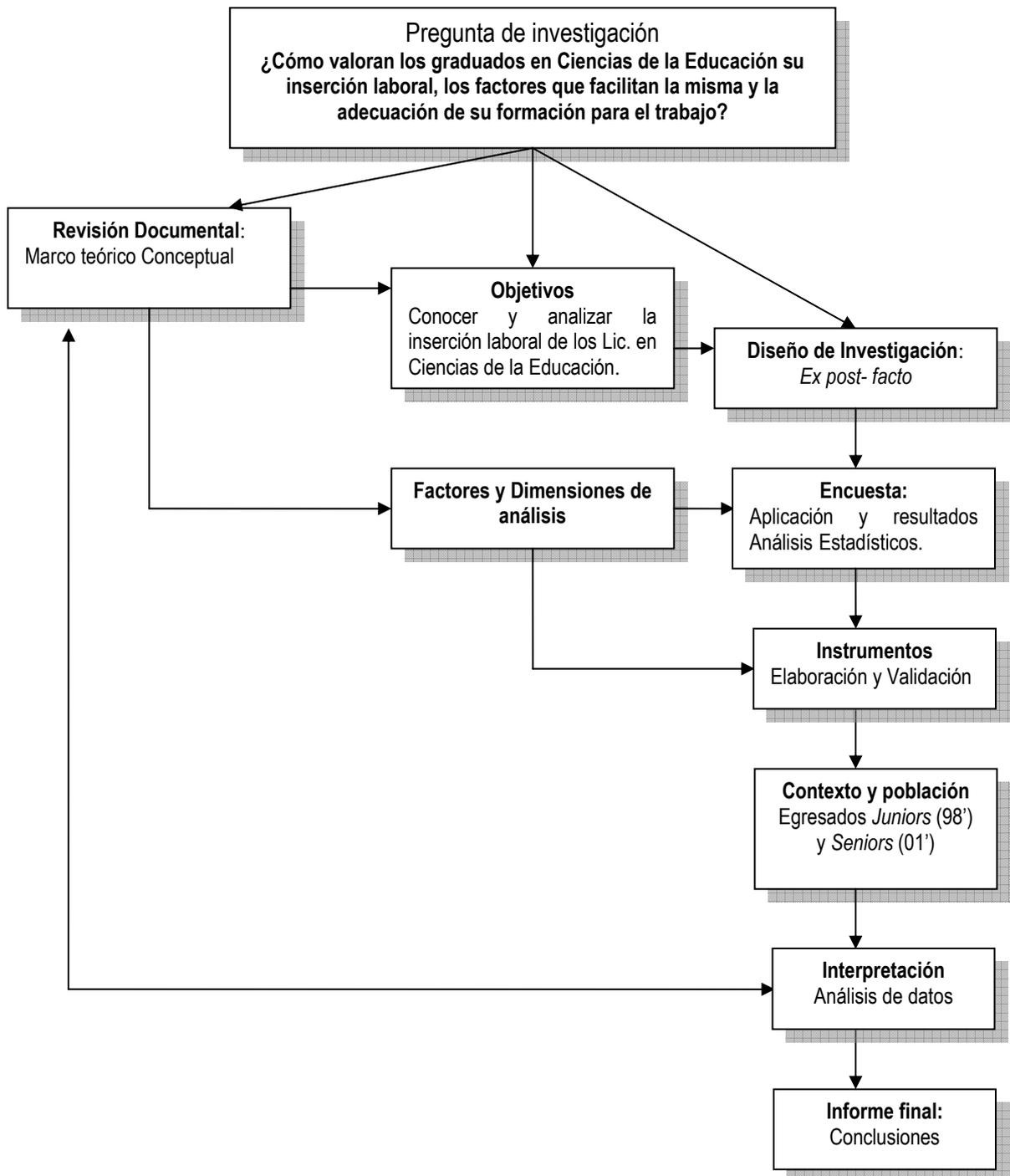
En cuanto al procedimiento de la aplicación del cuestionario en los estudios mencionados, se enfatiza el envío por correo a las direcciones personales de aquellos graduados que fueron seleccionados, previa llamada telefónica.

Los aspectos mencionados con anterioridad, en cuanto a la experiencia internacional y al estudio de la transición universidad-trabajo, se constituyen en un referente válido para nuestro estudio en el contexto boliviano.

En la página siguiente se presenta el diseño metodológico aplicado en esta investigación y que nos ayuda a sistematizar los aspectos expuestos hasta aquí. (Ver gráfico 4.1.)

Gráfico 4.1.

Secuencia metodológica de la Investigación



El esquema anterior muestra que el **punto central del estudio** está en conocer la valoración que realizan los profesionales sobre su inserción laboral. El análisis del estado de la cuestión nos permite aseverar que el origen de la inserción laboral de los profesionales se halla en la universidad y se combina con la realidad sociocultural. Este análisis generó **interrogantes** diversos sobre el proceso de transición universidad - trabajo, destacando entre ellos los factores o “*background*” que la facilitan, así como también sobre la adecuación de la formación recibida para el desempeño laboral. Esto condujo a una exhaustiva **revisión documental**, que si bien mostró una prolija investigación sobre la relación universidad - trabajo, también permitió establecer que este paso no se había abordado en el contexto boliviano como un continuu entre la universidad y el mercado laboral con toda la complejidad que esta comporta. De ahí, que en el **marco teórico** se consideraran conceptualizaciones de investigaciones previas (CHEERS/AQU), de las cuales se adaptaron algunos factores y dimensiones de análisis.

Así que, considerando el estado del conocimiento sobre la transición universidad - trabajo y el interés por abordarlo desde el enfoque de las transiciones, se determinaron:

- Como **objetivo** general conocer y analizar los procesos implicados en el fenómeno de la transición.
- Estos puntos de partida permitieron la delimitación de un **diseño de investigación** que describiera los componentes de la transición, hábida cuenta del carácter inicial de la descripción de la realidad y del valor que tienen las experiencias previas en el estudio de las transiciones.
- Con el análisis del contexto universitario boliviano en general y cruceño en particular, se identificaron las **poblaciones** de interés: las cohortes *juniors* (1998) y *seniors* (2001) de las tres universidades más antiguas que imparten la carrera.
- Así mismo, teniendo en cuenta el tipo de factores y dimensiones que se pretendía explorar y las características de las poblaciones de estudio, se optó por construir un **instrumento**: cuestionario para los egresados, el cual fue debidamente validado a través de jueces externos y un estudio empírico, además de contar con las revisiones de nuestro tutor en diferentes momentos de su elaboración.

Factores considerados en la investigación

En los capítulos 2 y 3 se han establecido las dimensiones conceptuales implicadas en la inserción laboral de los graduados en Ciencias de la Educación. Así mismo, se hace importante recalcar que algunas de ellas, han sido adaptadas de investigaciones previas realizadas en el contexto europeo (CHEERS/AQU). En coherencia con nuestros planteamientos teóricos con relación al proceso de transición y los aportes de estudios previos, en el presente estudio se han determinado las dimensiones a analizar considerando tres momentos de la transición desde la universidad al trabajo: antes, durante y después. (Ver cuadro 4.2.)

Cuadro 4.2.

Dimensiones de análisis de la investigación

	Dimensiones	Supuestos teóricos
Antes	- Datos sociodemográficos	- La procedencia sociobiográfica de los estudiantes puede explicar las diferencias de empleo y trayectoria profesional de los graduados universitarios. Así mismo, el contar con estudios post graduales podría facilitar y mejorar la inserción laboral.
Durante	- La formación en Ciencias de la Educación y la actividad laboral	- Los antecedentes académicos y laborales de los graduados pueden explicar la fluidez de transición, la trayectoria profesional.
Después	- La calidad de inserción laboral	- La situación de inserción: la inserción laboral implica un proceso de transición. - Satisfacción con el status de inserción: el status es el criterio básico de éxito en lo relativo al empleo. - Valoración de la formación recibida: la universidad debe desarrollar las competencias necesarias para el desenvolvimiento de los graduados
	- La no inserción laboral	- La no inserción está condicionada por factores personales y del entorno.

Cada una de las dimensiones se delimitó en categorías e indicadores precisos (*items*) descritos con más detalle en el apartado de la elaboración de la tabla de especificaciones. (epígrafe 4.5.). Como se observa en la “planificación de la Investigación”, descrita en el apartado 4.4, las dimensiones de análisis fueron debidamente validadas y adecuadas al contexto cruceño. En este sentido, mencionamos que la definición y descripción de los aspectos y elementos a explorar en esta investigación han sido cuidadosamente detallados, y han considerado los tres momentos de transición (antes, durante y después).

4.3. Universo, población y muestra

El universo estaba compuesto por 494 profesionales egresados de la carrera de Ciencias de la Educación de tres universidades cruceñas: “Gabriel René Moreno” (UGRM), “Católica Boliviana” (UCB), y “Evangélica” (UEB), graduados durante los años 1998 y 2001.

La población invitada estuvo compuesta por 281 graduados en los años 1998 y 2001, la misma que pertenece a profesionales colegiados. Los datos sobre la población invitada fueron obtenidos del censo del Colegio de Pedagogos de la ciudad de Santa Cruz y corroborados con la información brindada por las tres universidades. Este número de colegiados corresponde al 57% del universo. La muestra final estuvo compuesta por 242 graduados. La distribución del universo, población y muestra final queda reflejada en el tabla 4.1:

Tabla 4.1.

Distribución del universo y la población de acuerdo a la universidad

Universidad Cohorte	Universo			Población invitada			Muestra final			Porcentaje Población/m uestra	Error muestral (*)
	98	01	total	98	01	total	98	01	total		
Católica Boliviana	82	60	142	47	31	78	45	29	74	93%	0,026
Evangélica Boliviana	36	34	69	32	20	52	30	19	49	96%	0,035
Gabriel René Moreno	178	104	283	94	57	151	75	44	119	78%	0,042
Total	296	198	494	173	108	281	139	103	242	86%	0,024

(*) Calculada sobre el total de las dos cohortes. Como podrá observarse existe un alto equilibrio de representación por cohorte.

Como podemos observar en el tabla 4.1., el mayor número de graduados ha egresado de la Universidad “Gabriel René Moreno”, hecho que es congruente con su tradición y trayectoria en la formación de profesionales, así mismo, se menciona que los Licenciados por esta entidad son los que con mayor afluencia se inscriben en el Colegio de Pedagogos.

Es importante señalar que el estudio ha recogido, en su mayoría la opinión de profesionales en ejercicio, pues la muestra ha sido seleccionada a partir de los listados del Colegio de Pedagogos, aunque consideramos importante aclarar que la categoría de colegiados no excluye de estar insertado profesionalmente. Este hecho configura un espectro de elementos favorables y desfavorables, dependiendo desde que perspectiva se mire. Es favorable en el sentido de que este colectivo en ejercicio profesional es el más idóneo para valorar su transición al mundo laboral y es desfavorable porque la valoración de profesionales en ejercicio podrían condicionar un sesgo, aunque es necesario considerar que nuestro universo estuvo compuesto por personas con una profesión previa (docencia). A partir de los elementos expuestos se observa

que los resultados del estudio reflejan la opinión de profesionales insertados profesionalmente, aunque el hecho de no estar colegiado no es categoría excluyente para estar insertado profesionalmente.

Muestra respondiente del estudio

La distribución de la muestra que respondió al cuestionario la describimos en el tabla 4.2.(por universidad cohorte y género):

Tabla 4.2.

Muestra de la población

Cohorte 01	M	F	Total
UCB	13 (5) (45)	16 (7) (55)	29 (12)
UEB	14 (6) (74)	5 (2) (26)	19 (8)
UGRM	14 (6) (32)	30 (12) (68)	44 (18)
Total	41 (17) (45)	51 (21) (55)	92 (38)
Cohorte 98			
UCB	11 (5) (24)	34 (14) (76)	45 (19)
UEB	4 (2) (13)	26 (10) (87)	30 (12)
UGRM	24 (10) (32)	51 (21) (68)	75 (31)
Total	39 (16) (26)	111 (46) (74)	150 (62)
TOTAL	80 (33)	162 (67)	242

Atendiendo a la división por sexo, las mujeres constituyen la mayoría de las graduadas (64%). Haciendo una diferenciación por cohortes, se observa que en la cohorte de 1998 se evidencia una diferencia considerable entre género (26% hombres y 74% mujeres), mientras que en la del 2001 no existe una diferencia entre género (45% hombres y 55% mujeres).

Resumen del total de la muestra final

Tabla 4.3.

Total de la muestra

Universidades Cohorte	M			F			Total		
	98	01	T	98	01	T	98	01	T
UCB	11	13	24	34	16	50	45	29	74
UEB	4	14	18	26	5	31	30	19	49
UGRM	24	14	38	51	30	81	75	44	119
Total	39	31	80	111	51	162	150	92	242

M= masculino; F= femenino; T=total

Consideramos que la muestra final ha sido representativa, ya que los resultados obtenidos se constituyen en un buen referente para describir la realidad de los graduados.

4.4. Planificación de la investigación

A partir del diseño expuesto en las páginas anteriores (gráfico 4.1.), se describe la forma en que se organizaron las actividades concretas, que hicieron posible la puesta en marcha del diseño de investigación. (Cuadro 4.3.)

Cuadro 4.3.

Planificación de la investigación

PRIMERA ETAPA: ELABORACIÓN DEL MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

Implicó la revisión bibliográfica, reflexiones y elaboraciones teóricas sobre la situación contextual de la universidad, el trabajo y la inserción laboral como indicador de calidad universitaria. Se identifican los siguientes pasos:

1. Identificación y selección de las fuentes documentales y bases de datos en relación a:
 - Antecedentes y aspectos contextuales de la relación universidad - trabajo en la Nueva Economía.
 - Aspectos contextuales de la universidad en el espacio latinoamericano y boliviano.
 - Conceptos y enfoques generales sobre la calidad universitaria.
 - Conceptos específicos y enfoques sobre la inserción laboral y la empleabilidad.
 - Conceptos de la inserción laboral en relación al proceso de transición.
 - Marco de la calidad en el contexto mundial, latinoamericano y boliviano.
 - Marco metodológico de los estudios previos.
2. Revisión, análisis y clasificación de las fuentes bibliográficas
3. Elaboración del sustento teórico
4. Elaboración del marco metodológico
5. Operativización de variables

SEGUNDA ETAPA: DISEÑO Y APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

En esta etapa se definieron diferentes fases, en función al estudio empírico y trabajo de campo, para lo cual se siguieron los siguientes pasos:

1. Planificación y diseño del cuestionario
2. Validación del cuestionario mediante jueces externos
3. Revisión y ajuste de la encuesta

4. Selección e instrucción del grupo aplicador de la encuesta
4. Aplicación piloto del cuestionario
5. Vaciado de datos en el programa SPSS
6. Procesamiento y análisis de datos
7. Análisis de las características técnicas del cuestionario
8. Revisión y ajuste del cuestionario
9. Aplicación final del cuestionario

TERCERA ETAPA: ANÁLISIS, SISTEMATIZACIÓN Y CONCLUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Se realizó un análisis de los resultados, reflexionando sobre los hallazgos en función de nuestros objetivos y marco teórico. Se distinguen las siguientes fases:

1. Procesamiento de datos considerando: el análisis de frecuencias, medias, desviaciones típicas, análisis de contingencias.
 - a. Organización, presentación y análisis de resultados en función del marco teórico.
2. Elaboración de conclusiones.

El cuadro anterior expone la planificación realizada, la cual se cumplió en tres etapas consecutivas que facilitaron el desarrollo de la investigación. Una revisión puntual de la secuencia temporal –actividad por actividad-, de la investigación se muestra en el cuadro 4.4.

Cuadro 4.4.

Secuencia temporal de la Investigación

Julio 2003	-	Nov 2004	Enero 2005	-	Junio 2005	Junio 2005	-	Julio 2006
Primera etapa			Segunda			Tercera		
1. Investigación documental sobre transiciones académicas y laborales. 2. Identificación y planteamiento del problema: Inserción laboral como indicador de calidad. 3. Elaboración del proyecto de investigación. 5. Inicio de la elaboración del marco conceptual. 6. Presentación del proyecto de investigación al colegio de pedagogos de la ciudad y autoridades de las diferentes universidades implicadas.			7. Diseño y validación del instrumento de recogida de información. 8. Aplicación piloto de la encuesta. 9. Adecuación del cuestionario. 10. Continuación con el marco teórico.			10. Revisión y actualización del marco teórico. 11. Aplicación final del instrumento. 12. Procesamiento de datos. 13. Aplicación final del cuestionario. 14. Análisis de la información. 15. Elaboración de conclusiones y prospectiva.		

En el cuadro anterior, se describen las principales acciones realizadas a lo largo del último curso académico (2003-2004) del doctorado _actividades que fueron guiadas por nuestro tutor de tesis_ así como en los dos periodos siguientes (2005-2006), que se centraron en la elaboración del marco teórico y aplicación y análisis de los resultados.

4.5. Desarrollo de la Investigación

En este apartado se expondrá, con mayor detalle, el procedimiento que se ha llevado a cabo en la elaboración del marco teórico y metodológico, el diseño y aplicación de las estrategias de recogida de información, así como el análisis, sistematización y conclusiones de la investigación.

Elaboración del marco conceptual y metodológico

Consistió en la revisión documental y desarrollo conceptual: la lectura de libros, capítulos de libros, artículos y otros documentos de cuyo análisis, postulados y reflexiones se construyeron las bases teóricas conceptuales y metodológicas que nos han permitido desarrollar el marco teórico (capítulos 1,2 y 3) y metodológico (capítulo 4). En el cuadro siguiente (4.5.), se describen los procedimientos en esta parte de la investigación.

Cuadro 4.5.

Organización del marco conceptual y metodológico

Objetivos: Conocer y analizar el estado de la cuestión.
Técnicas utilizadas: <ul style="list-style-type: none">- Fichas bibliográficas.- Mapas conceptuales
Redacción y exposición del material <ul style="list-style-type: none">- La relación universidad-trabajo en el contexto de la Nueva Economía.- La situación de la universidad en el contexto latinoamericano y boliviano.- El contexto de la carrera de Ciencias de la Educación.- La calidad en la educación superior.- La inserción laboral como indicador de la calidad educativa y los estudios previos en el contexto internacional.- Metodología de la investigación.

Como se describe en el cuadro anterior, para la construcción del marco conceptual se ha seguido un procedimiento deductivo, partiendo de los elementos más generales hasta las conceptualizaciones más específicas. En consecuencia, este proceso de análisis conceptual y estudio de investigaciones previas en el contexto internacional permitieron la elaboración del marco metodológico.

4.5.1. El estudio piloto: diseño y aplicación de las estrategias de recogida y análisis de la información

A continuación, se explicitan algunas cuestiones que fueron consideradas para la elaboración del cuestionario como estrategia de recogida de información, así como para el análisis de la información.

Como describimos en el gráfico 4.1 y el cuadro 4.3, el instrumento seleccionado fue el cuestionario. Al determinar los aspectos que se quisieron conocer en nuestra investigación: la valoración de los egresados en relación al proceso la situación actual y la calidad de inserción laboral, se consideró que el cuestionario sería un instrumento eficaz para la obtención de los datos y permitiría realizar el diagnóstico de la situación inicial y actual, en cuanto a la inserción laboral de estos profesionales.

En coherencia con los criterios científicos, todo instrumento con el que se recoge información exige una planificación de las diferentes fases y actividades necesarias para su elaboración y validación.

En este sentido, a continuación expondremos el proceso de elaboración del cuestionario y su respectiva valoración.

➤ El proceso de elaboración del cuestionario: del planteamiento hasta el estudio piloto.

La elaboración del cuestionario implicó seguir una serie de fases consecutivas, entre las que mencionamos:

- Elaboración de la tabla de especificaciones.
- Elaboración de las preguntas, protocolo y normas de aplicación: estudio piloto.

• Fase 1: *Elaboración de la tabla de especificaciones*

La descripción y fundamentación teórica permitió la elaboración de la tabla de especificaciones, delimitando de esta manera el contenido del cuestionario. En el cuadro 4.6. se expone su estructura, considerando las dimensiones, categorías e ítems.

Cuadro 4.6.

Tabla de especificaciones

DIMENSIONES	CATEGORIAS	INDICADORES	ITEMS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Datos personales y académicos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Características demográficas y académicas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Edad ▪ Sexo ▪ Títulos académicos ▪ Universidad en la que obtuvo su título ▪ Tiempo en el que finalizó la Lic en Ciencias de la Educación ▪ Estudios postgraduales realizados ▪ Centro que otorgó el título postgradual. 	<ul style="list-style-type: none"> 1 2 3 4 5 6
<ul style="list-style-type: none"> ▪ La formación en Ciencias de la Educación y la actividad laboral 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Actividad predominante durante el último año de estudio de la Lic. en Ciencias de la Educación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sólo estudió ▪ Estudios paralelos a la actividad laboral ▪ Tiempo que dedica al trabajo ▪ Relación del trabajo con los estudios de Lic en Ciencias de la Educación. ▪ Motivaciones para el trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> 7 7.a 7.b 8
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Situación de inserción 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El proceso de inserción ▪ El contexto de inserción. ▪ Desempeño laboral actual. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Situación laboral actual ▪ El primer trabajo (después de graduado). ▪ El trabajo actual ▪ Requisitos de acceso ▪ Número de trabajos ▪ Institucional ▪ Áreas de desempeño laboral 	<ul style="list-style-type: none"> 9,9.a 10,11,12,13,14 15,16,17,18,19,20,21, 22,23,24, 25
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Satisfacción con el “estatus de inserción” 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valoración de la inserción. ▪ Estatus de inserción ▪ Valoración de la formación recibida 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nivel de retribución ▪ Estabilidad laboral ▪ Condiciones de trabajo ▪ Experiencia ▪ Formación básica ▪ Habilidades de desarrollo personal ▪ Aprendizajes Instrumentales ▪ Formación en investigación ▪ Formación en gestión 	<ul style="list-style-type: none"> 26 27
<ul style="list-style-type: none"> ▪ No inserción laboral 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Causas de la dificultad para la inserción 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Causas personales ▪ Causas contextuales 	<ul style="list-style-type: none"> 28

Nota: La tabla de especificaciones fue sometida a modificaciones. La tabla final aparece sin negrilla.

- **Fase 2: Elaboración de las preguntas, protocolo y normas de aplicación.**
Estudio piloto

El instrumento de recolección de datos estuvo basado en preguntas de selección, utilizando categorías excluyentes, nominales e ítems de escala, donde se les pide a los graduados básicamente que valoren su transición al mundo laboral.

Para determinar el número de preguntas se utilizó como referencia la tabla de especificaciones siguiendo un orden lógico por núcleo temático. En principio, el cuestionario estaba compuesto por 45 preguntas, después de las diferentes revisiones por expertos se realizó una selección, quedando reducidas a 32. Posteriormente a la aplicación piloto y al análisis técnico del instrumento quedaron reducidas a 28.

Las preguntas fueron de valoración. Finalmente, se elaboró el protocolo de presentación, donde se expresan de manera explícita los objetivos de la recolección de datos.

Una vez elaborado el cuestionario, se procedió a realizar el estudio piloto. A continuación presentamos una síntesis de los pasos que se siguieron:

Cuadro 4.7.

Secuencia del estudio piloto

Estudio piloto

La validación del contenido del cuestionario se realizó a través de la utilización de la valoración de jueces externos y del estudio empírico.

La finalidad esencial de la validación fue el estudio cualitativo y estadístico de los ítems, con el objetivo de seleccionar aquéllos que constituyan los indicadores más adecuados para el contenido del cuestionario.

Utilización de jueces externos

Los pasos que se siguieron fueron los siguientes:

- Identificación y selección de las personas expertas.
- Instrucciones a seguir.
- Devolución por parte de los expertos.
- *Reformulación del cuestionario.*

Esta prueba previa estuvo constituida por dos personas formadas y vinculadas al ámbito educativo boliviano.

Aplicación piloto

En esta fase se siguieron los siguientes pasos:

- Se elaboraron parámetros en los cuales se debería basar la valoración de los jueces externos:
 1. Unicidad: las diferentes preguntas están redactados de forma clara y comprensible.
Tipo de respuesta: Sí No
 2. Pertinencia: si las preguntas están relacionados con los objetivos propuestos.
Tipo de respuesta: Sí No
 1. Importancia: si las preguntas responden a los objetivos propuestos.
Tipo de respuestas: 1(nada importante), 2 (algo importante), 3 (importante), 4 (muy importante).
- Identificación y selección de la muestra: estuvo compuesta por otras tres personas relacionadas

directamente con el ámbito de la educación en el contexto boliviano.

- Aplicación del instrumento: se realizó una presentación de las condiciones de la prueba y su protocolo. Se entregó el cuestionario y se recogió después de una semana.

Análisis descriptivo: se consideraron los resultados cualitativos obtenidos en las diferentes respuestas, en las cuales se evidenció respuestas positivas en todos los ítems correspondientes a univocidad y pertinencia, a excepción, en uno de los casos, de la pregunta 26 referente al número de trabajadores que se desempeña en la institución. Al no ser representativa en el conjunto de la prueba no se realizó ningún cambio en esta pregunta.

En cuanto a la importancia de los ítems en la mayoría de los casos los ubicaron en la escala 3 y 4 (importante y muy importante). A excepción de dos ítems que lo colocaron en la escala 2 (algo importante). Éstos corresponden a las preguntas 24 y 25, que hacen referencia a la zona dónde se encuentra la institución, dónde se desempeñan y el tipo de institución. No se realizó ninguna modificación al cuestionario, por considerar que estas sugerencias no se repitieron en los otros encuestados.

Se aplicó el instrumento a 42 egresados de la carrera de Ciencias de la Educación. La aplicación estuvo a cargo de un equipo compuesto: por una comunicadora social (coordinadora) y tres estudiantes de psicopedagogía.

Para coordinar acciones se partió por establecer contacto con el Presidente del Colegio de Pedagogos de la ciudad de Santa Cruz, para la presentación del proyecto y solicitar información demográfica de los graduados.

Posteriormente, se estableció contacto con la dirección de la carrera de Psicopedagogía de la Universidad Católica Boliviana de la ciudad de Santa Cruz para presentar el proyecto y solicitar alumnos de prácticas profesionales, que apoyen la recolección de datos en investigación. Así mismo, se designó una comunicadora social que coordinara el trabajo realizado por las estudiantes.

Una vez designadas las estudiantes de las prácticas profesionales, se procedió a la presentación del proyecto y explicación de los procedimientos a seguir:

En este sentido, se siguieron las siguientes fases:

- Contacto con el personal encuestador vía *one line*
 - Explicación del proyecto
 - Presentación del cuestionario
- Instrucciones a seguir en cuanto a:
 - Ubicación de los profesionales
 - Condiciones de aplicación del cuestionario
 - Aplicación individual
 - Elaboración de una memoria de aplicación

Según el informe de la coordinadora del equipo encuestador, las mayores dificultades en la aplicación del cuestionario estuvo relacionada a la ubicación de los profesionales.

La primera ubicación de todos los profesionales se la realizó vía telefónica, para informar y concretizar cita y; las segundas, fueron personalmente para aplicar el cuestionario. En 8 de las ocasiones se tuvo que acudir al lugar del trabajo de los profesionales más de una vez, pues el tiempo que contaban no era suficiente para la aplicación del cuestionario.

La aplicación se realizó de manera individual, y los comentarios más relevantes apuntaban a pedir aclaraciones sobre el propósito del estudio. En dos casos los profesionales se negaron a contestar el cuestionario.

Seis de los encuestados hicieron alusión a la amplitud del cuestionario, mencionando que es un instrumento demasiado largo.

Para el análisis de datos se utilizó el programa estadístico SPSS, utilizando los siguientes estadísticos descriptivos:

- Distribución de frecuencias

- Medias y desviaciones típicas
- Análisis de contingencias

Análisis de las características técnicas del instrumento

El análisis estadístico del cuestionario reveló una muestra efectiva de 42 casos. En dos de los cuestionarios no se contó con la totalidad de las respuestas. Para realizar el análisis del instrumento se siguieron los siguientes pasos:

- Análisis de los ítems
- Fiabilidad
- Validez

Análisis de los ítems

En relación con el análisis de los ítems y considerando que existen dos tipos de preguntas: las de contenidos y las de valoración, detectamos lo siguiente:

- **Las preguntas de contenidos** recogen datos cualitativos. En este sentido, se encontró que los datos se expresaron de manera coherente, exceptuando dos de los ítems (preguntas 22 y 27) donde, en más de un caso, se rellenan dos opciones que se interponen entre sí.
Esto puede ser interpretado como que algunos encuestados no comprendieron las preguntas y respondieron al azar. Por lo tanto, si bien se analizaron estadísticamente estas respuestas; no fueron consideradas como respuestas válidas a la hora de concluir el estudio piloto.
- **Los ítems de valoración** a diferencia de los ítems de contenidos, mostraron ser consistentes cuando se sacaron los promedios. En este apartado, consideramos pertinente sacar una prueba T de comparación de medias.

. Fiabilidad

El cálculo de fiabilidad se realizó mediante el índice *Alpha de Cronbach*. A continuación, presentamos la fiabilidad del instrumento considerando cada una sus dimensiones.

Tabla 4.4

Fiabilidad del instrumento según las dimensiones

Factores	N de ítems	Coefficiente
Estudios en Ciencias de la Educación y actividad laboral	7	0,93
El proceso de inserción	7	0,65
El trabajo actual	21	0,97
Satisfacción con la situación de empleo	5	0,96
Valoración de la adecuación de la formación recibida	11	0,98
Factores que dificultan la inserción	10	0,95

Los datos especificados con anterioridad se interpretan como una fiabilidad alta. Destacable además, si se tiene en cuenta la extensión y densidad del cuestionario.

Con los datos expresados, la fiabilidad obtenida bajo estas circunstancias da cuenta de la consistencia interna del instrumento, asegurando la confianza para una aplicación masiva en posteriores estudios.

. Validez

Otro aspecto a considerar en la calidad del cuestionario es la **validez**, es decir, su precisión en la medida. El rigor con el que se ha trabajado en el estudio del constructo a evaluar, la operacionalización cuidadosa de las dimensiones y el seguimiento constante de nuestro asesor tutor se constituyen en la base para asentar teóricamente el instrumento que hemos desarrollado para esta investigación. Adicionalmente, estas evidencias se complementaron con la sistematicidad seguida en los procedimientos de elaboración del cuestionario. La

validación por jueces, la aplicación piloto, así como el seguimiento constante de nuestro tutor, constituyen evidencias de la validez del contenido del instrumento.

Por otra parte, los resultados del procesamiento de los datos nos aportan nuevas evidencias que van en esa dirección positiva. La consistencia en las valoraciones, que pasan el valor 3 (en la escala 1 a 4) y las diferencias existentes entre ellas, también revelan la validez de constructo.

Resumiendo lo dicho, concluimos que los análisis técnicos han demostrado que el instrumento es fiable y válido, para medir aspectos que tienen que ver con los procesos de inserción laboral de los profesionales graduados en Ciencias de la Educación.

4.5.2. Aplicación final del cuestionario

La aplicación final del cuestionario estuvo a cargo de un equipo compuesto por la investigadora (coordinadora-encuestadora) y siete estudiantes de Psicopedagogía (encuestadoras), tres de estas personas fueron las mismas que participaron en el estudio piloto.

Se estableció la siguiente coordinación logística:

- Nuevamente se estableció contacto con el Colegio de Pedagogos para solicitar información demográfica de los graduados en las promociones 98' y 01'.
- Contacto con las tres universidades para solicitar información demográfica de sus estudiantes.
- Contacto con la Dirección de la carrera de Psicopedagogía de la Universidad Católica Boliviana, para solicitar alumnos de prácticas profesionales.
- A partir de la designación del personal de prácticas, se estableció el contacto con el personal encuestador *vía one line*, siguiendo los siguientes pasos:
 - ✓ Explicación del proyecto
 - ✓ Presentación del cuestionario
 - ✓ Instrucciones a seguir en cuanto a:
 - ✓ Ubicación de los profesionales.
 - ✓ Condiciones de aplicación

Ubicación de los profesionales y aplicación del cuestionario: a partir del listado de profesionales otorgado por el Colegio de Pedagogos y las diferentes universidades, se realizó una primera ubicación de los profesionales *vía telefónica*, para informar sobre los objetivos de la investigación y concretizar una cita. Más adelante se acudió personalmente al lugar de trabajo de los profesionales o domicilio para dejar el cuestionario y otorgar las instrucciones. Posteriormente, se realizó un recordatorio *vía telefónica* y, finalmente, se recogió el cuestionario en un plazo que oscilaba entre dos días y una semana.

En varios casos se dio la situación de no contar con números de teléfonos adecuados ni direcciones exactas, por tanto, se acudió a los servicios de información. Así mismo, se menciona que existieron situaciones donde los cuestionarios fueron extraviados o no entregados en días planificados, por tanto, fue necesario, en el primero de los casos entregar nuevamente los cuestionarios y, en el segundo de los casos, realizar más de un recordatorio vía telefónica.

Sistematización de la información y técnicas de análisis

Para el análisis de datos se estableció una codificación y se construyó una base de datos, utilizando el programa estadístico SPSS. Así mismo, se menciona que esta base de datos fue debidamente revisada para contrastar la ausencia de errores de codificación. (Ver cuadro 4.8.)

De acuerdo con los objetivos (específicos) explicitados en el epígrafe 4.1., se utilizó un análisis descriptivo en el que se han definido estadísticos como: frecuencia, porcentajes, medias y desviaciones típicas. En aquellas situaciones de especial significación, y si los datos presentados daban indicios, se ha procedido a realizar análisis de comparación de medias.

Una vez realizado el análisis estadístico de los datos, se procedió a interpretarlos a luz del marco teórico. Esta organización e interpretación de datos nos permitirá conocer el perfil de inserción de los profesionales graduados en Ciencias de la Educación

Cuadro 4.8.

Codificación de variables

<p><u>I. Datos demográficos del graduado</u></p> <p>1. Sexo</p> <p>1. Hombre 2. Mujer</p> <p>2. Edad</p> <p>1. Menor de 35 2. De 36 a 45 3. Más de 55 años</p> <p>3. Universidad de la que egresó</p> <p>1. Católica Boliviana 2. Evangélica Boliviana 3. Gabriel René Moreno</p> <p>4. Tiempo en que finalizó los</p>	<p>estudios</p> <p>1. 3 años 2. 4 años 3. 5 o 6 años 4. Más de 6 años</p> <p>5. Estudios postgraduales</p> <p>1. Doctorado 2. Máster 3. Diplomado 4. Cursos de formación permanente</p> <p>6. Centro de formación postgradual</p> <p>1. Público 2. Privado</p>	<p><u>II. Estudios y actividad laboral</u></p> <p>7. Actividad predominante</p> <p>1. Estudio a tiempo completo 2. Estudio y trabajo</p> <p>7.a. Tiempo que dedicaba a su actividad laboral.</p> <p>1. Tiempo completo 2. Medio tiempo 3. Otra modalidad</p> <p>7.b. Grado de relación del trabajo con los estudios</p> <p>1. Nada relacionado 2. Poco relacionado 3. Relacionado 4. Muy relacionado 5. Tareas desempeñadas</p> <p>8. Motivaciones para trabajar</p>
---	---	---

mientras estudiaba: escala de 1 a 4

1. Necesidades económicas
2. Establecimiento de vínculos para un trabajo posterior.
3. Prácticas profesionales
4. Otras motivaciones

III. Situación laboral: el proceso de inserción

9. Situación laboral actual

1. Trabajo
2. No trabaja, pero ha estado trabajando después de finalizados los estudios
3. No ha trabajado nunca

9.a. Motivos para no trabajar

1. Está realizando otros estudios
2. Vacaciones prolongadas
3. No encuentra trabajo
4. Otras razones

10. Vía de acceso a su primer trabajo

1. Licitación pública
2. Nombramientos directos por parte de la jefatura departamental.
3. Recomendaciones por parte de instancias del sector académico, social o político.
4. Red de amigos
5. Otras

11. Tiempo que se demoró en encontrar su primer trabajo

1. Menos de 1 año
2. Entre 1 y 2 años
3. Entre 2 y 3 años
4. Más de 3 años

13. Trabajo actual: el mismo desde la graduación

1. Sí
2. No

14. Primer trabajo como Licenciado

1. Docencia
2. Dirección
3. Docencia universitaria

4. Consultoría
5. Orientación

TRABAJO ACTUAL

15. Vía de acceso

1. Licitación pública
2. Nombramientos directos por parte de la jefatura departamental.
3. Recomendaciones por parte de instancias del sector académico, social o político.
4. Red de amigos
5. Otras

16. Tiempo de permanencia

1. Menos de 1 año
2. 2 años
3. 3 años
4. 4 años
5. Más de 5 años

17. Tipo de contrato

1. Fijo
2. Eventual
3. Sin contrato
4. Autónomo
5. Otros

18. Tiempo que le dedica al trabajo: a. total b. parcial c. residual

1. Centros educativos
2. Investigación
3. Servicios culturales
4. Servicios sociales
5. Servicio a las empresas
6. Otros

18.a. Valoración de la adecuación del trabajo: escala de 1 a 4

1. Centros educativos
2. Investigación
3. Servicios culturales
4. Servicios sociales
5. Servicio a las empresas
6. Otros

19. Grado de importancia de los requisitos para el acceso a su trabajo actual: escala de 1 a 4.

1. Ser Lic. en Ciencias de la

Educación

2. Ser Lic. en cualquier área
3. Ser normalista
4. Experiencia laboral previa
5. Otras características y competencias personales

20. Zona en que se encuentra la institución donde trabaja

1. Rural
2. Urbana

21. Tipo de institución

1. Pública
2. Privada

22. Número de trabajadores

1. Menos de 10
2. 10-25
3. 26-50
4. 51-75
6. 76-100
7. Más de 100

23. Función principal que desempeña

1. Dirección
2. Docencia
3. Consultorías
4. Funciones cualificadas
5. Funciones no cualificadas

24. Salario

1. 12000-24000 Bs.
3. 24000-48000 Bs.
3. 48000-72000 Bs.

25. Cuántos trabajos ha tenido desde que se graduó

1. Facilitador en seminarios
2. Orientador
3. Asesor pedagógico
4. Técnico del Ministerio de Educación.
5. Otras

IV. Satisfacción con la situación actual de empleo

26. Condiciones del trabajo: escala de 1 a 4

1. Condiciones y características de la institución.
2. Tipo de contrato

3. Estabilidad laboral
4. Funciones que desempeña
5. Perspectivas de mejora
6. Otras

V. Valoración de la adecuación de la formación recibida

27. Adecuación de la formación: escala de 1 a 4

1. Formación teórica obligatoria
2. Formación práctica
3. Expresión oral
4. Expresión escrita
5. Liderazgo
6. Trabajo en equipo
7. Pensamiento crítico

8. Creatividad
9. Idiomas extranjeros
10. Idiomas nativos
11. Informática
12. Otras

VI. La no inserción laboral: factores que dificultan la inserción: escala de 1 a 4

28. Incidencia de los factores en su situación actual: escala de 1 a 4

1. Actividades personales que impiden trabajar
2. Insuficientes estrategias de búsqueda
3. Falta de conocimiento sobre

el mercado laboral

4. Falta de programas universitarios dirigidos a la inserción laboral.
5. Insuficiente formación universitaria
6. Falta de experiencia práctica
7. Las ofertas no se adecuan a mis deseos de tipo de trabajo
8. El bajo salario que ofrecen
9. Otros

CAPÍTULO 5

Presentación de resultados y discusión

Contenido

Introducción

5.1. El perfil de los graduados

5.2. La inserción laboral

5.3. La calidad de la inserción laboral

5.4. Los graduados inactivos

5.5. Reflexiones finales y prospectiva

Introducción

Este capítulo presenta la interpretación, la discusión integrada y la contrastación de los resultados con los referentes teóricos y conceptuales expuestos en los capítulos 2 y 3. Como mencionábamos en el capítulo anterior, nuestro trabajo se centró en conocer la situación laboral y analizar el proceso y la calidad de inserción de los profesionales graduados en Ciencias de la Educación en el contexto cruceño. Esto nos permitió reflexionar sobre la inserción laboral desde la perspectiva de la preparación para el trabajo _tarea que debe desarrollar la universidad_, como desde los resultados de inserción _condicionada por factores sociales, legales y políticos_. A partir de este análisis se reflexionó sobre la relevancia de la Educación Superior en general, y de la carrera de Ciencias de la Educación en particular, en el desarrollo social y económico del país. Desde estas perspectivas y siguiendo el esquema propuesto en las dimensiones de análisis del capítulo 4, se aborda:

- La descripción del perfil de los egresados en Ciencias de la Educación.
- El análisis de la inserción laboral, poniendo énfasis en la situación de inserción, los canales de acceso, las funciones que desempeñan y las condiciones del trabajo actual.
- La valoración de la calidad de la inserción de los profesionales, destacando la satisfacción con su estatus y las condiciones laborales, así como la utilidad de las competencias adquiridas en el trabajo.
- Se presentan las características de los profesionales que se encuentran inactivos.

- Finalmente, se exponen las reflexiones finales sobre los hallazgos, así como la prospectiva de estudio futura.

5.1. Perfil de los graduados

Las características sociobiográficas brindan datos básicos sobre los egresados. Esta información puede explicar las posibles diferencias de empleo y trayectoria profesional de los graduados universitarios. Desde esta perspectiva, los datos que se han seleccionado para definir el perfil de los graduados son los que hacen referencia a la composición por universidad, género, edad, la formación postgradual y los antecedentes laborales de los mismos; es decir, la compaginación o no de los estudios con alguna forma de trabajo remunerado durante el periodo de formación en Ciencias de la Educación. A continuación, presentamos la exposición de los resultados con la descripción de la muestra efectiva (n=242).

- **La cohorte, la universidad y el género**

La descripción del género sobre la muestra total (ver tabla 5.1) evidencia una ponderación superior de las graduadas (67%). Para la presentación de resultados se agruparon las categorías por cohortes y por universidades. Las diferencias por promociones nos muestran dos realidades:

- La cohorte del 01' (*juniors*) no muestra diferencias significativas entre género (45% hombres y 55% mujeres). Sobre el total de la muestra representa el 38%.
- La cohorte del 98' (*seniors*) evidencia una diferencia considerable entre género (26% hombres y 74% mujeres). Sobre el total de la muestra representa el 62%.

Al realizar un análisis entre universidades evidenciamos una homogeneidad entre las tres universidades consideradas: Católica Boliviana (UCB), Evangélica Boliviana (UEB), y Gabriel René Moreno (UGRM), exceptuando el caso de la UEB en el grupo de *juniors*, conformada por un mayor número de egresados (74%). Este porcentaje no es significativo con relación al total de la muestra (6%).

La feminización de la carrera de Ciencias de la Educación puede atribuirse al hecho de que hasta la década de los 90' existía una marcada tendencia en los INS (instituciones encargadas de formar docentes) de preparar a un mayor número de mujeres; sin embargo, esta situación se ha modificado y, en la actualidad, existe un interés creciente por parte de los varones por formarse como profesores.

Tabla 5.1: Distribución de la muestra por género, cohorte y universidad (n y %)

Cohorte 01	M	F	Total
UCB	13 (5)* (45)**	16 (7) (55)	29 (12)
UEB	14 (6) (74)	5 (2) (26)	19 (8)
UGRM	14 (6) (32)	30 (12) (68)	44 (18)
Total	41 (17) (45)	51 (21) (55)	92 (38)
Cohorte 98			
UCB	11 (5) (24)	34 (14) (76)	45 (19)
UEB	4 (2) (13)	26 (10) (87)	30 (12)
UGRM	24 (10) (32)	51 (21) (68)	75 (31)
Total	39 (16) (26)	111 (46) (74)	150 (62)
TOTAL	80 (33)	162 (67)	242

* % con respecto al total (242)

** % con respecto a la fila (29)

- **La edad de los graduados por cohorte**

Al tratarse de un grupo de egresados que cuenta con una larga trayectoria formativa, es de esperar que las edades de los profesionales no sean las tradicionales. En este apartado conviene reconocer a los protagonistas del proceso de inserción laboral: se trata de profesionales técnicos con una trayectoria formativa previa en el área de la docencia (cuatro años de formación) que deciden ingresar en el sistema formativo nuevamente, realizar dos años de estudio, más uno o más en realizar su trabajo final o examen de grado para obtener la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

La tabla 5.2 refleja las diferencias en cuanto a las edades de los egresados distribuidos por cohortes. En ambos grupos no se evidencian diferencias significativas entre Universidades, por lo tanto, el análisis de la inserción desde esta categoría no es pertinente. Para la exposición de los resultados hemos agrupado las edades de los egresados en dos subcategorías:

- **Los egresados menores de 35 años:** los egresados que tienen una edad en este rango conforman el 25% del total. La diferencia por cohortes muestra que la del '01' contiene un porcentaje importante de egresados menores de 35 años (35% en relación a la promoción), mientras que los egresados *seniors* tienen un porcentaje menor (20% en relación a la cohorte). Esta situación puede ser atribuida a la situación contextual en que la reforma educativa, bajo el lema de impulsar la calidad global del sistema

educativo boliviano, promociona cada vez más los estudios de Ciencias de la Educación en los INS y en los centros de trabajo. Por tanto, los jóvenes egresados de la carrera docente tienden cada vez más a proseguir sus estudios en Ciencias de la Educación. Sobre el total de la muestra representan el 25%.

- **Los graduados mayores de 35 años:** sobre el total de la muestra efectiva, el 75% de los profesionales encuestados tienen una edad superior a los 35 años. La descripción por cohortes nos muestra que la del 01' cuenta con un porcentaje importante en relación a la misma (65%), aunque sobre el total de la muestra alcanza el 25%. Por su parte, la cohorte del 98' al ser la más antigua es de esperar que agrupe a los graduados con mayor edad (80% en relación a la promoción). Sobre el total de la muestra representa el 50%.

Tabla 5.2: Distribución de la muestra por edad considerando la cohorte (n y %)

Cohorte 01	< de 35 años	>35	Total
	32 (13) (35)	60 (25) (65)	92 (38)
Cohorte 98	30 (12) (20)	120 (50) (80)	150 (62)
TOTAL	62 (25)	180 (75)	242

- **Actividad predominante durante la formación**

De manera general los antecedentes académicos y laborales de los graduados pueden explicar las diferencias de empleo y trayectoria profesional. En este sentido, la transición fluida conforma uno de los criterios de éxito (Teichler, 2003). Desde estas perspectivas, se supone que los estudiantes que han tenido un empleo previo a su graduación transitan con mayor facilidad al mundo laboral. Por tanto, la calidad de la inserción que tienen los graduados está relacionada de manera importante con la relación que ésta presenta con el trabajo mientras estudian.

De esta manera, podemos seguir la posición de Figuera (1996), en la que afirma que la transición al mundo laboral se inicia en el trayecto formativo, en que el estudiante no solamente forma su currículum, sino que desarrolla actitudes y comportamientos, competencias, elabora estrategias y toma decisiones que orientarán un proceso que finaliza más allá del acceso al primer trabajo, con la consolidación de la trayectoria laboral.

A partir de los aspectos expuestos en los párrafos anteriores podemos afirmar que la presencia del trabajo es muy importante en los estudios de Ciencias de la Educación como antecedente

que debería facilitar la movilidad laboral. Nosotros consideramos que esta importancia no sólo radica en delimitar los criterios de éxito, sino también como estrategia y referencia didáctica pedagógica que podría retroalimentar el proceso formativo.

Los datos sobre los **antecedentes laborales** de los graduados durante el periodo de formación evidencian que éstos, en su mayoría, se encontraban ejerciendo su profesión inicial (docencia) o realizando un trabajo afín (90%). La importancia relativa de la presencia del trabajo relacionado con la carrera entre los estudiantes obedece al hecho de que las personas que realizan los estudios en Ciencias de la Educación son profesionales con una trayectoria profesional en el área de la docencia.

De la muestra efectiva, existe un porcentaje de personas que se dedicaban a **estudiar a tiempo completo** (10%) (ver tabla 5.3), por tanto, no tiene sentido el análisis de la probable interacción entre el trabajo y los estudios, tema muy recurrente en los estudios sobre la relación entre educación superior y trabajo.

Tabla 5.3: Actividad predominante y tiempo empleado durante los dos últimos años de estudio (n y %)

Cohorte 01	Sólo estudio	Est. y trabajo	Total
	14 (6) (15)	78 (32) (85)	92 (38)
Cohorte 98	10 (4) (7)	140 (58) (93)	150 (62)
TOTAL	24 (10)	218 (90)	242

Otro aspecto recurrente en este tipo de estudios es la **duración de los estudios**, por constituirse en parte de la trayectoria del estudiante. Esta puede explicar la fluidez con que los profesionales alcanzan una inserción o movilidad laboral. Sin embargo, en nuestro contexto la mayoría de los profesionales concluyeron su carrera en un período de tres (76%), cuatro (13%) y cinco años (11%), período previamente establecido en los reglamentos de la carrera. Por tanto, en nuestro estudio el análisis de esta categoría como facilitadora de una movilidad laboral no es pertinente.

- **Motivaciones para trabajar mientras estudiaban**

Desde la psicología de la transición, la inserción laboral va a ser posible en la medida en que la persona así lo perciba y se vea implicada internamente en ella (Schollossberg, 1984). De esta manera, las motivaciones personales para trabajar mientras se formaban pueden llevarnos a reflexionar sobre las intenciones y acciones realizadas para implicarse en un proceso de transición o movilidad laboral.

En el grupo de encuestados de ambas cohortes entre las **motivaciones para trabajar mientras estudiaban** prevalecen el “establecimiento de vínculos para un trabajo posterior” y las “prácticas profesionales” (ver tabla 5.4). Las desviaciones típicas expresadas en los resultados de la promoción del 01’ manifiestan que existe variabilidad de opinión. Las desviaciones típicas presentadas en los resultados de la cohorte del 98’ revelan que existe mayor acuerdo en establecer las variables mencionadas como motivaciones básicas para trabajar durante el periodo de formación.

Si bien, no se dan grandes diferencias entre cohortes, resulta interesante analizar el comportamiento de los datos de la cohorte del 98’ (ver tabla 5.4) por ser la cohorte que mayor ponderación presenta. En esta promoción prevalece el “establecimiento de vínculos para un trabajo posterior” ($\tilde{\chi}=3,04$), seguido de “prácticas profesionales” ($\tilde{\chi}=2,91$), colocando como última motivación “las necesidades económicas” ($\tilde{\chi}=2,72$). Por tanto, podemos afirmar que la cohorte del 98’ presentaba mayores expectativas de movilidad laboral.

Estos datos en la globalidad nos indican que los profesores que continuaron su formación como Licenciados en Ciencias de la Educación, tenían previsto una movilidad laboral después de graduarse (la reforma educativa promueve la formación de Licenciados en Ciencias de la Educación para promover la calidad educativa).

La interpretación de los resultados desde la perspectiva de la individualización nos muestra que los egresados en Ciencias de la Educación realizan su formación con el propósito, entre otros, de desarrollar competencias que les permitan un ascenso profesional. Basados en la postura de Bandura (1990), Herrera & Rodríguez (1990), podemos mencionar que el cambio esperado opera en los graduados y modifica su mundo interno, sus pensamientos y la organización simbólica orientados hacia una proyección de la realidad, en este caso, la transición al mundo laboral, y en busca de reconstruir la concepción del lugar que se ocupará (en un futuro) en el entorno: el nuevo lugar de trabajo.

Tabla 5.4: Trabajo relacionado y motivaciones para trabajar mientras estudiaba ($\tilde{\chi}$ y s)

Cohorte 01	N	Necesidades económicas		Establecimiento de vínculos		Prácticas profesionales	
		$\tilde{\chi}$	s	$\tilde{\chi}$	s	$\tilde{\chi}$	s
	91	2,49	1,34	2,71	1,31	2,58	1,36
Cohorte 98	137	2,72	1,06	3,04	1,06	2,91	1,13

La escala de valoración fue: 1 (nada importante) a 4 (muy importante)

- **La formación postgradual**

Los Licenciados en Ciencias de la Educación han alcanzado pluses formativos, es decir, que se trata de un grupo de docentes que no solamente se ha licenciado, sino también que ha continuado su formación. El predominio del nivel postgradual en la totalidad de encuestados se ubica en la formación continua (36%) y el diplomado⁵⁶ (33%), y en menos proporción, los profesionales que han logrado un nivel de maestría (4%). El 27% de los graduados no tiene formación postgradual.

Los datos nos muestran que no existe una diferencia significativa entre cohortes. Así, en la cohorte del 01' existe un número tan reducido de personas que realizaron maestrías (3%) como en la cohorte del 98' (4%), mientras que la ponderación se incrementa en el nivel de diplomado en ambas promociones (33%). Por su parte en el nivel de "formación continua" la promoción del 01' presenta una leve diferencia (39%) en relación a la cohorte del 98' (35%).

Visto desde la perspectiva de la educación como valor añadido planteada por Astin (1985), la formación de pregrado y postgrado de los Licenciados en Ciencias de la Educación cumple sus funciones en la medida en que produce transformaciones, como por ejemplo, los diferenciales del grado de desarrollo intelectual, afectivo, personal y social. En este sentido, la formación postgradual de los Licenciados en Ciencias de la Educación puede ser vista como una contribución a la transformación interna de los graduados, a través de la cual desarrollan una serie de capacidades, habilidades y destrezas que apoyan la mejora de su ejercicio profesional. Es decir, se trata de un enriquecimiento del graduado que, además, promueve su fortalecimiento como agente activo del proceso educativo.

En definitiva, el perfil de los graduados en Ciencias de la Educación se caracteriza por presentar una serie de cualidades que presentamos a continuación. (Ver el cuadro 5.1):

⁵⁶ Según la estructura del sistema universitario boliviano, los estudios postgraduales se inician con el postgrado, continúan con el diplomado, para finalmente poder acceder a la maestría y al doctorado.

Perfil de los graduados en Ciencias de la Educación

- La mayoría de egresados son de género **femenino**, con un elevado porcentaje de personas que tienen una **edad superior a los 35 años**. Este último dato es coherente, al tratarse de personas que han tenido una **trayectoria formativa y profesional previa**.
- Existe una elevada tendencia a trabajar mientras estudiaban y, además, a mantener un **trabajo relacionado** con los estudios; situación condicionada por una trayectoria formativa previa que los habilita para trabajar como docentes.
- El trabajo durante la formación estaba ligado a prospectivas laborales que les permitiera **establecer vínculos y realizar prácticas profesionales** que les facilitara encontrar un trabajo posterior a la graduación o alcanzar la movilidad laboral.
- Una tercera parte del grupo de encuestados ha realizado una **formación postgradual**, es decir, que se trata de profesionales con un alto valor añadido en su formación, pues no sólo se licenciaron en la carrera, sino que prosiguieron sus estudios.

5.2. La inserción laboral

En este apartado se analiza la **inserción laboral** de los graduados en Ciencias de la Educación. Al abordar esta dimensión consideramos necesario reflexionar sobre este aspecto desde las teorías de las transiciones. En este sentido, mencionamos:

La inserción laboral de los egresados de la carrera de Ciencias de la Educación debería implicar un cambio desde el ámbito universitario y/o laboral a un nuevo trabajo. Es decir, que se debería tratar de un encuentro entre los Licenciados en Ciencias de la Educación y las instituciones educativas. Por tanto, este proceso debería estar mediatizado por factores institucionales y sociales. Desde estas perspectivas, se trataría de una discontinuidad en la trayectoria de los egresados, lo que condicionaría no sólo un cambio de conductas, espacios y roles, sino también una modificación de recursos cognitivos en función de una estructura y necesidad externa.

Bajo estas perspectivas, los Licenciados en Ciencias de la Educación deberían estar influenciados por un nuevo ambiente social que debería crear relaciones significativas en el sentido mental y afectivo. Basándonos en la postura de Scholossberg (1984), mencionamos que los graduados tendrían que interactuar con las instituciones que le deberían demandar un determinado desempeño. Como resultado, se debería esperar que estas interacciones se ampliaran y, en última instancia, fueran reelaboradas e interiorizadas produciendo una suerte de

cambio en el mundo subjetivo, y de esta manera continuar la interacción con adecuaciones sucesivas.

Esto es lo que a primera vista tiene que ver con la adaptación; sin embargo, habrá que resignificar las cosas en el marco de nuestros resultados y será desde la descripción que realizamos más adelante.

Al tratarse de un grupo con una trayectoria profesional previa, nos encontramos con un matiz importante; es decir, no se trata de una primera inserción, sino de un grupo con una trayectoria profesional previa y que debió alcanzar una movilidad laboral. Por tanto, consideramos pertinente reflexionar sobre esta categoría:

La movilidad laboral implica una reconfiguración de los roles, conductas y relación con las instituciones laborales a consecuencia de un cambio de funciones y/o trabajo.

La movilidad laboral vista desde el punto de vista individual puede tener un impacto importante en el mundo interno de los Licenciados en Ciencias de la Educación, puesto que se trata de asimilar la nueva situación y reconfigurar su vida bajo esa nueva dimensión personal y social o, por el contrario, frente a un *status quo*. Puede suceder que retroceda frente a la imposibilidad de asumir lo que se planteaba y optar por mantener su organización interna original.

Por las reflexiones anteriores, y apoyados en las teorías estructuralistas (estudiadas por Jones & Wallace, 1992) podemos señalar que existe una necesidad de insertar a los Licenciados en Ciencias de la Educación en lugares estratégicos de administración, planificación e investigación, con el propósito de promover el desarrollo de una reforma educativa que promete calidad. Por tanto, la estructura, en este caso la Secretaría Departamental de Educación o el sistema privado, son los encargados de plantear las diferentes estrategias de movilidad de estos profesionales.

De esta manera, el principal objetivo de este apartado es caracterizar la inserción y/o movilidad laboral de los graduados universitarios en Ciencias de la Educación y también cualificar el trabajo que desarrollan estos profesionales en la actualidad. Un subapartado final tratará la cuestión de las relaciones de género, funciones y salario, por considerarse un tema emergente en el ámbito laboral y en el contexto educativo. En este sentido, se presenta el análisis de las siguientes categorías:

- La situación laboral actual
- El trabajo y la movilidad laboral
- El desempeño de los profesionales y los canales de acceso
- Las condiciones laborales del trabajo actual

- **La situación laboral actual**

De manera general la situación laboral puede explicar factores como la transición y la movilidad. Sin embargo, el análisis de la inserción laboral _al tratarse de un grupo que realiza una continuidad en su formación y que ya ha tenido una primera inserción laboral como docente_ requiere ser valorada desde su gradualidad (concepto estudiado por Gimeno, 1996). Este elemento permitirá conocer, analizar y reflexionar sobre el efecto final: la movilidad laboral.

En este sentido, iniciaremos nuestra descripción con el análisis de la **situación laboral actual de los profesionales**. Para la exposición de los resultados mencionamos dos grupos:

- **Profesionales insertados laboralmente:** los profesionales que se encuentran activos constituyen el grupo mayoritario (91%). Este dato era de esperar al tratarse de un grupo que ha contado con una profesión e inserción laboral previa. El análisis por cohortes nos muestra que existe una diferencia significativa entre las promociones (ver tabla 5.5). Así, el total de los egresados en el año 98' se encuentran trabajando, mientras que los profesionales egresados en el año 01' tienen un porcentaje del 77% sobre su cohorte y 29% sobre el total.
- **Los profesionales inactivos:** el total de profesionales inactivos pertenecen a la cohorte del 01'. Esta situación la atribuimos a las diferencias de expectativas que pueden existir entre una generación de profesionales y otra (las expectativas de un grupo de profesionales en relación a otro puede variar dependiendo de la situación contextual). En el grupo de inactivos existe un porcentaje de personas que no trabajan, pero que lo hicieron con anterioridad (9%) y otro grupo que nunca trabajó (14%). El análisis minucioso de este grupo lo presentamos en el apartado 5.5.

Tabla 5.5: La situación laboral actual (n y %)

Cohorte 01	Trabajo	No trabaja/ si trabajó	Nunca trabajó	Total
	70 (29) (77)	8 (4) (9)	13 (6) (14)	91 (38)
Cohorte 98	150 (62)	0	0	150 (62)
TOTAL	219 (91)	8 (4)	13 (5)	241

- **El cambio de trabajo y la gradualidad**

En este apartado analizaremos el **trabajo y el cambio del mismo y su gradualidad**. La tabla 5.6 muestra que para la mayoría de los profesionales encuestados el trabajo continúa siendo el mismo (69%); mientras que para un grupo de menor proporción existió un cambio laboral (31%). Por tanto, sólo podemos calificar la gradualidad de inserción laboral de este último grupo. La reflexión sobre nuestros datos nos permite la presentación de los resultados en dos subcategorías:

- **Los profesionales que continúan en el mismo trabajo:** la tabla 5.6 evidencia que una gran mayoría de profesionales continúan en el mismo lugar de trabajo que antes de su graduación como Licenciados en Ciencias de la Educación. Así mismo, la prueba T de muestras independientes nos indica que existe una diferencia significativa entre cohortes. La tabla 5.6 nos muestra que la promoción del 98' presenta un número importante de profesionales en estas condiciones (83% sobre su cohorte y el 57% sobre la muestra efectiva), mientras que la promoción del 01' presenta una menor ponderación (38% en relación a la cohorte y 12% respecto al total). Al existir una mayor cantidad de profesionales que no transitaron ni contaron con un proceso de gradualidad hacia otro trabajo, resulta importante analizar esta situación desde las teorías de transición. Desde la psicología de la transición podemos mencionar que ha existido una imposibilidad de lograr una situación simbólicamente asumida (movilidad laboral); por tanto, la organización interna se ha tenido que adaptar a una nueva situación, a excepción de la mínima proporción de graduados que alcanzó una movilidad laboral. Estos resultados nos llevan a reflexionar sobre la demanda formal y administrativa existente en la cual se plantea una movilidad laboral o un cambio en el ejercicio profesional y que, como tal, debería constituirse en una actividad de demostración permanente del potencial profesional con el que cuentan sus egresados.
- **Los graduados que lograron una movilidad laboral:** desde la perspectiva contextual planteada por autores como Bronfenbremer (1987), y Gimeno (1996), una movilidad laboral se produce cuando la posición de un profesional, en este caso los Licenciados en Ciencias de la Educación, se moviliza o cambia de un ambiente laboral a otro. Es decir, que se trata, en palabra de estos autores, de un cambio de ambiente ecológico. Esta situación es consecuencia de una modificación de roles o de entorno medio ecológico o

de ambos a la vez. La tabla 5.6 muestra que 31% del total de encuestados alcanzó una movilidad laboral. Así mismo, observamos diferencia significativa entre cohortes. La promoción del 01' tiene la mayoría de graduados que han alcanzado una movilidad laboral (62% en relación a la cohorte y 19% en relación al total), mientras que la cohorte del 98' presenta un porcentaje inferior (17% sobre la promoción y 12% en relación al total). En este sentido, mencionamos que la transición al trabajo, al estar condicionada por factores tanto internos como externos, merece ser analizada con mayor profundidad en relación a los factores que determinaron, así como las características y condiciones. De esta manera, iremos caracterizando esta situación en los siguientes apartados.

Tabla 5.6: El trabajo actual es el mismo desde la graduación (n y %)

Cohorte 01	SI	NO	Total
	26 (12) (38)	42 (19) (62)	68 (31)
Cohorte 98	124 (57) (83)	26 (12) (17)	150 (69)
TOTAL	150 (69)	68 (31)	218

- **El desempeño de los profesionales y los canales de acceso**

Una condición de calidad en la inserción laboral es el desempeño laboral de los profesionales, pues éste pone en evidencia el uso de las competencias desarrolladas durante el periodo de formación. El título de licenciatura en Ciencias de la Educación habilita a los profesionales a desempeñar actividades de gestión, investigación, planificación, evaluación, entre otras. Es decir, se trata de un perfil profesional que responde a las necesidades del momento de reforma educativa que vive el país desde el año 1994. La reforma educativa especifica la necesidad de que los docentes continúen con su formación. Sin embargo, la realidad nos muestra otro espectro en cuanto al **área de desempeño de los profesionales** encuestados. La tabla 5.7 nos muestra que en el grupo de profesionales que continúan en el mismo trabajo prevalece la función docente (75% sobre el total de profesionales que no se movilizaron) seguida, aunque en una proporción menor, por la dirección (25%). Por tanto, mencionamos que los profesionales, si bien pueden utilizar parte de las competencias desarrolladas durante la formación y mejorar su práctica como docente, no desempeñan sus funciones ni aplican sus competencias desde los puestos laborales (administración, planificación, investigación, entre otros) propuestos por una estructura y contexto institucional. Por tanto, resulta interesante analizar esta situación desde las

teorías de la psicología de la transición, en relación a los recursos psicológicos que han podido utilizar estos profesionales para continuar con su formación y desarrollar unas expectativas laborales.

Tabla 5.7: Funciones del trabajo actual (n y %)

Cohorte 01	Dirección	Docencia	Total
	7 (5) (27)	19 (13) (73)	26 (18)
Cohorte 98	31 (20) (25)	93 (62) (75)	124 (82)
TOTAL	38 (25)	112 (75)	150

En el grupo que logró una movilidad laboral, si bien existe un predominio de la función docente (36% sobre dicho grupo), también aparecen otras funciones como las de consultoría (24%) u otras funciones cualificadas (24%). En menor porcentaje aparece la función de dirección (16%) (Ver tabla 5.8). Aunque estos datos no son significativos en la totalidad de la muestra efectiva, consideramos interesante mencionar una leve tendencia al cambio de funciones.

En relación a esta situación podemos mencionar que ha existido una movilidad en cuanto al lugar o espacio de trabajo y una leve tendencia al cambio de funciones. Esta realidad puede estar asociada al contexto de inserción, en el que existe una tendencia a solicitar docentes que además de contar con el título de normalistas se hubieran licenciado en Ciencias de la Educación. Por tanto, podemos mencionar que existe una disociación entre los planteamientos legales de la reforma educativa (preparar Licenciados en Ciencias de la Educación para puestos laborales estratégicos) y la realidad.

Tabla 5.8: Funciones desempeñadas en el grupo que alcanzó movilidad laboral (n y%)

	Dirección	Docencia	Consultorías	Otras func. cualificadas	Total
Cohorte 01	5 (8) (12)	16 (25) (38)	11 (18) (26)	10 (16) (24)	42 (67)
Cohorte 98	5 (8) (24)	7 (11) (33)	4 (6) (19)	5 (8) (24)	21 (33)
Total	10 (16)	23 (36)	15 (24)	15 (24)	63

Los datos presentados en la tabla 5.7 y 5.8 nos permiten mencionar que la principal función de los profesionales en Ciencias de la Educación continúa siendo la docencia y la dirección. Estos datos están en contraposición con los resultados obtenidos en la detección de necesidades socioducativas determinadas en el año 1994, en la que se afirma que existe una necesidad de

formar Licenciados en Ciencias de la Educación como estrategia que permita el éxito de una reforma educativa.

Desde las teorías de la sociología de la transición y de la empleabilidad, el Estado invirtió e invierte unos recursos económicos y humanos para ayudar a los estudiantes de esta carrera a adquirir un conjunto de competencias y habilidades para la empleabilidad, con el objetivo de que adquieran unos bienes intangibles y contribuyan al sistema productivo del país a través de unos puestos laborales ofertados por el propio sistema.

Si analizamos este fenómeno desde el punto de vista del valor añadido, podemos mencionar que las competencias y el capital intelectual desarrollados por estos profesionales, pueden ayudar a la mejora cualitativa de la reforma educativa.

Ahora bien, desde la perspectiva de las teorías de la psicología de la transición puede surgir un fenómeno interno, en el que se recurra a una serie de recursos internos o mecanismos defensivos que se manifiesten en actitudes hacia el trabajo.

Por lo que respecta a la **vía de acceso al trabajo de los profesionales** que continúan en el mismo trabajo, prevalecen las vías estatales, ya sea por nombramientos directos (38%) o licitación pública (35%) ver tabla 5.9. Esto significa que el Estado _como plantea la reforma educativa_ es el principal encargado de la contratación, tanto de los docentes como de los profesionales formados en Ciencias de la Educación. Así mismo, según los planteamientos de la reforma educativa, también es el principal encargado de garantizar el tránsito laboral de estos profesionales. En sus reglamentos se plantea la necesidad de formar Licenciados en Ciencias de la Educación para promover las mejoras en el proceso educativo a través de la aplicación de las competencias desarrolladas.

Tabla 5.9: Vías de acceso al trabajo en el grupo que continúa en el mismo puesto (n y %)

Cohorte 01	Licita. pública	Nombramientos	Recomendaciones	Red de amigos	Otras	Total
	12 (8) (46)	3 (2) (12)	3 (2) (12)	8 (5) (30)	0	26 (17)
Cohorte 98	40 (27) (32)	54 (36) (44)	8 (5) (7)	20 (14) (16)	1 (1) (1)	123 (83)
TOTAL	62 (35)	57 (38)	11 (7)	28 (19)	1 (1)	149

En el grupo que alcanzó movilidad laboral, las vías de ingreso al trabajo actual presentan mayor ponderación en la licitación pública (31% sobre el grupo), seguida de la red de amigos (30% sobre el grupo) y recomendaciones directas (22%). Si bien, no se constituyen en ponderaciones significativas con relación a la muestra efectiva, resulta interesante observar mayor ponderación

(en relación al anterior grupo) en las recomendaciones y la red de amigos como vías de acceso al trabajo actual.

Tabla 5.10: Vías de acceso en el grupo que alcanzó movilidad laboral (n y %)

Cohorte 01	Lic pública	Nombramientos	Recomendaciones	Red de amigos	Total
	12 (20) (34)	6 (10) (17)	9 (15) (26)	8 (13) (23)	35 (58)
Cohorte 98					
	7 (11) (28)	4 (7) (16)	4 (7) (16)	10 (17) (40)	25 (42)
Total	19 (31)	10 (17)	13 (22)	18 (30)	60

En las tablas 5.9 y 5.10 observamos que en ambos grupos la red de amigos es un elemento importante a la hora de ingresar a los puestos laborales. Por tanto, las redes sociales se constituyen en un factor importante para acceder al trabajo. Así mismo, los profesionales que se encuentran más cercanos a la Jefatura Departamental pueden acceder con mayor facilidad a la información otorgada por el Departamento de Recursos Humanos, a través del cual se anuncian las licitaciones públicas o los nombramientos directos.

- **Condiciones laborales del trabajo actual**

Las condiciones laborales constituyen uno de los criterios de éxito relativo al empleo (Teichler, 2003). Para el análisis de **las condiciones laborales del trabajo actual**, hemos seleccionado una serie de variables entre las que se mencionan: el tipo de contrato, el salario, la zona y tipo de institución y el número de trabajadores.

- **Tipo de contrato**

En el grupo de profesionales que continúan en el mismo trabajo, el tipo de contrato que prevalece es el contrato fijo (77% ver tabla 5.11.) Al ser el Estado el principal empleador de estos profesionales, era de esperar que sobresaliera este tipo de contrato. Por tanto, podemos considerar que el trabajo de estos profesionales es estable, pese a la inconformidad que pueda existir respecto a la poca movilidad laboral. El análisis entre cohortes nos permite mencionar que los egresados de la cohorte del 01' son menos propensos a contar con contratos fijos (50% en relación a la cohorte), en comparación a la cohorte del 98 (83% respecto a la promoción. Ver tabla 5.11).

Tabla 5.11: Tipo de contrato en los profesionales que continúan en el mismo trabajo (n y%)

Cohorte 01	Fijo	Eventual	Sin contrato	Autónomo	Total
	12 (8) (50)	7 (5) (29)	4 (3) (17)	1 (1) (4)	24 (18)
Cohorte 98	102 (69) (83)	4 (3) (3)	12 (8) (10)	5 (3) (4)	123 (82)
TOTAL	114 (77)	11 (8)	16 (11)	6 (4)	147

En el caso de los profesionales que alcanzaron movilidad laboral, si bien existe una tendencia al contrato fijo (62%), también es interesante observar un leve incremento del contrato eventual (Ver tabla 5.12). Así mismo, se observa que el tipo de contrato no seguro es propio de las funciones cualificadas y consultorías; es decir, es propio de los profesionales que alcanzaron una movilidad laboral. La tendencia a asociar la movilidad laboral a los contratos menos estables, puede ser una razón por la que los profesionales egresados en la cohorte del 98' no busquen otras estrategias para cambiar de trabajo.

Tabla 5.12: Tipo de contrato en los profesionales con movilidad laboral (n y %)

Cohorte 01	Fijo	Eventual	Sin contrato	Autónomo	Total
	17 (30) (53)	12 (22) (38)	3 (5) (9)	0	32 (57)
Cohorte 98	18 (32) (75)	4 (7) (17)	1 (2) (4)	1 (2) (4)	24 (43)
TOTAL	35 (62)	16 (29)	4 (7)	1 (2)	56

- **Condiciones laborales: Salario, tipo de institución, zona y número de trabajadores**

En coherencia con el tipo de contrato estatal, **los salarios** oscilan entre 12.000 y 48.000 Bs. (ver tabla 5.13) dependiendo de la categoría impuesta por el Gobierno _determinada de acuerdo a los años de servicio y a la formación_. También es importante aclarar que esta variación depende del número de trabajos que realizan los profesionales, pues es usual que un profesional contratado por el Estado por 72 horas mensuales, elija desempeñar sus servicios, el resto de tiempo, en instituciones privadas. El análisis entre grupos (los que alcanzaron movilidad laboral y los que no) no evidencia una diferencia significativa entre ambos.

Tabla 5.13: Distribución por función y salario (n y %)

Salario	Dirección	Docencia	Consultorías	Otras funciones cualificadas	Totales
< 12000 Bs	5 (2) (12)	30 (14) (73)	4 (2) (10)	2 (1) (5)	41 (19)
12000-24000	18 (8) (21)	56 (26) (69)	5 (2) (6)	6 (3) (7)	85 (39)
24000-48000	25 (12) (31)	45 (21) (55)	5 (2) (6)	6 (3) (8)	81 (37)
48000-72000	3 (1) (30)	4 (2) (40)	1 (1) (10)	2 (1) (20)	10 (5)
Totales	51 (24)	135 (62)	15 (7)	16 (7)	217

Los datos expuestos en la tabla 5.13. nos inducen a pensar que el salario no es un aspecto que motive la búsqueda de movilidad laboral, pues los resultados presentados nos permiten afirmar que el salario es similar en todos los profesionales, independientemente de la función que desempeñen.

Otro aspecto a destacar en lo que respecta a las condiciones laborales es **el tipo de institución y la zona** en la cual se desempeñan los profesionales. Así, el grupo de encuestados se desempeña profesionalmente en instituciones públicas y predominantemente, en zonas urbanas. Este dato es coherente con el hecho de que el Estado es el principal contratante de los docentes (existe mayor afluencia de centros educativos en las ciudades) y la distribución se ubica prioritariamente en zonas urbanas. Así, el 65% de los encuestados trabajan en instituciones públicas y el 35% en instituciones privadas. En lo referente a la zona de trabajo, el 89% de los profesionales encuestados se desempeña en zonas urbanas y el 21% en zonas rurales. No existen diferencias en las cohortes, ni entre las Universidades.

En lo que respecta al **número de trabajadores** con los que cuentan las instituciones empleadoras de los profesionales encuestados, destacan los siguientes porcentajes: el 39% tiene entre 10 y 25 trabajadores, el 32% cuenta entre 26 y 50, el 10% entre 76 y 100 empleados. Por tanto, se observa que las instituciones en las que se desempeñan estos trabajadores son pequeñas y medianas. Haciendo una diferencia entre cohortes, no se evidencia diferencia significativa. Estos datos nos indican que la mayoría de los profesionales trabajan en instituciones medianas.

A continuación, presentamos una síntesis de las cualidades de inserción laboral de los profesionales en Ciencias de la Educación. (Ver cuadro 5.2)

La situación laboral de los Licenciados en Ciencias de la Educación

- La mayoría de los egresados continúan en el **puesto laboral** previo a graduarse.
- Existe una tercera parte de profesionales que han alcanzado una **movilidad laboral**. Este grupo corresponde, **en su mayoría, a la cohorte del 01'**. En la mayor parte, se trata de una movilidad que ha condicionado un **cambio de lugar**, pero no de funciones, ni de condiciones salariales.
- Los **egresados inactivos** pertenecen a **la cohorte del 01'**.
- En los canales de ingreso al trabajo actual prevalecen **las vías estatales**.
- Las **recomendaciones directas y la red de amigos** constituyen en un elemento importante que favorece la inserción y la movilidad de los profesionales.
- Existe una leve tendencia a asociar las **funciones cualificadas** en relación a la carrera y los tipos de **contratos eventuales**.
- El principal **contratante** de los profesionales es **el Estado**, por tanto prevalece el contrato fijo.

5.3. La calidad de inserción de los graduados en Ciencias de la Educación

En este apartado reflexionaremos sobre la calidad del proceso de inserción laboral de los profesionales en Ciencias de la Educación. Esta dimensión puede ser analizada desde diferentes puntos de vista: puede ser valorada desde el éxito en cuanto al trabajo; es decir, a partir de los logros laborales (Teichler, 2003). De la misma manera, puede ser valorada desde la relación entre las competencias desarrolladas en la Universidad y el trabajo; los beneficios que puede tener la formación postgradual y la satisfacción con el mismo. Por tanto, se observa que la calidad de inserción laboral requiere ser analizada desde una variedad de atributos que consideren el éxito de los graduados.

Se han considerado como referencia, categorías que nos otorguen pautas sobre el trabajo que los graduados desempeñan. De esta manera, valoraremos la adecuación de la inserción laboral y el carácter de mejora cualitativa que implica para los docentes la formación como Licenciados en Ciencias de la Educación. En este sentido, en los siguientes párrafos realizaremos un análisis de las categorías que nos permitirán valorar la calidad del proceso de inserción:

- Requisitos para acceder al trabajo actual
- Estudios postgraduales y la función que desempeñan
- La satisfacción con el estatus de inserción
- Valoración de las condiciones del trabajo
- Valoración de las competencias
- El género como determinante de la calidad de inserción

- **Requisitos para acceder al trabajo actual**

Los **requisitos** para poder optar al trabajo son un referente con relación a las credenciales que pueden servir a los profesionales para el ingreso al trabajo o alcanzar la movilidad laboral. En el grupo que continúa en el mismo trabajo, observamos que en la cohorte del 01' prevalece como requisito para el ingreso al trabajo el título de docente ($\tilde{\chi}=3,22$) y el título de Licenciados en Ciencias de la Educación ($\tilde{\chi}=3,04$). Lo mismo sucede en el caso de la promoción del 98', aunque existe una mayor diferencia entre el título docente ($\tilde{\chi}= 3,46$) y el de licenciatura en Ciencias de la Educación ($\tilde{\chi}= 2,98$) (Ver tabla 5.14.). Así mismo, se observa que en este grupo no se evidencian diferencias significativas entre Universidades.

Estos resultados nos permiten afirmar que los profesionales han ingresado al trabajo con el título de docente. Sin embargo, para mantener su trabajo han tenido que formarse como Licenciados en Ciencias de la Educación. Este aspecto sobresale más en el caso de la promoción del 01'.

Tabla 5.14: Requisitos para acceder al trabajo actual en el grupo que continúa en el mismo trabajo(x y s)

Cohorte 01	N	Licenciado C. de la Educación		Licenciado en cualquier área		Ser normalista		Experiencias laborales previas	
		$\tilde{\chi}$	s	$\tilde{\chi}$	s	$\tilde{\chi}$	s	$\tilde{\chi}$	s
	27	3,04	1,22	1,89	1,19	3,22	1,31	2,22	1,48
Cohorte 98	123								
		2,98	1,12	1,61	0,99	3,46	1,08	1,95	1,25

En el grupo que alcanzó una movilidad laboral existe una diferencia entre cohortes. En la promoción del 98' el requisito que prevalece es el poseer el título de normalista ($\tilde{\chi}=3,36$). En la cohorte del 01' los profesionales valoran como “poco importante” tanto el título de normalista como el de Licenciatura en Ciencias de la Educación (ver tabla 5.15). Estos datos nos permiten afirmar que ambos títulos no han sido la principal causa para alcanzar una movilidad laboral.

Tabla 5.15: Requisitos para acceder al trabajo actual en el grupo que se movilizó ($\tilde{\chi}$ y s)

Cohorte 01	N	Licenciado C de la Educación		Licenciado en cualquier área		Ser normalista		Experiencias laborales previas	
		$\tilde{\chi}$	s	$\tilde{\chi}$	s	$\tilde{\chi}$	s	$\tilde{\chi}$	s
	52	2,10	1,90	1,21	1,32	2,19	1,89	1,75	1,74
Cohorte 98	25								
		2,60	1,41	2,44	1,39	3,36	1,22	2,48	1,23

La escala de valoración fue: 1 (nada importante) a 4 (muy importante)

- **Estudios postgraduales y función que desempeñan**

Otro aspecto a analizar es la **formación postgradual** en relación a las funciones laborales. En teoría, el incremento del capital intelectual puede constituirse en un aspecto influyente a la hora de desempeñar determinadas **funciones laborales**. Sin embargo, en el grupo de encuestados no existe una diferencia significativa entre los profesionales que tienen mayor formación postgradual y entre los que no la tienen, con relación a la función que desempeñan. Sin embargo, resulta interesante analizar la situación de los egresados de ambas cohortes. A continuación, describimos la situación expresando los datos sobre el total de la muestra:

- Los egresados juniors son los que presentan **menor formación postgradual**. El 13% ha participado en cursos de formación continua y el 12% ha realizado algún diplomado. A la hora de describir las funciones que realizan evidenciamos que el 17% realizan funciones de docencia, el 7% actividades de dirección, el 4% de consultoría y el 3% otras funciones calificadas.
- Los graduados seniors son los que alcanzan **mayor formación postgradual**. El 24% ha realizado cursos de formación continua y el 23% ha participado en algún diplomado. De igual manera, predomina la función de docencia (46%), seguida de las actividades de dirección (16%), otras funciones calificadas (5%) y consultoría (2%).

- **Satisfacción con el status de inserción**

La calidad de inserción laboral también implica la valoración del nivel de satisfacción que los graduados tienen con el trabajo que desarrollan (Teichler, 2003). Esta dimensión nos permite analizar el campo de acción de los profesionales y, por tanto, concluir respecto al predominio existente en relación a este aspecto. La tabla 5.16 nos muestra que en ambas cohortes prevalece el ámbito de los centros educativos, existiendo mayor tendencia en la del 98' ($\tilde{\chi}=3,54$) en relación a la del 01' ($\tilde{\chi}=2,67$). Este dato es coherente con la mayoría de funciones que realizan estos profesionales (dirección y docencia). El resto de áreas es valorada como "nada importante". El análisis entre Universidades nos permite mencionar que no existen diferencias significativas entre ellas.

Tabla 5.16: Valoración de la adecuación del trabajo a la formación (\bar{x} y s)

Cohorte 01	N	Centros educativos		Investigación		Servicios culturales		Servicios sociales		Servicios a las empresas	
		\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
	92	2,67	1,70	1,25	1,23	1,34	0,76	1,39	0,91	1,33	0,80
Cohorte 98											
	150	3,54	0,90	1,25	1,34	1,33	0,88	1,31	0,84	1,13	0,64

La escala de valoración fue: 1 (nada importante) a 4 (muy importante)

Al predominar como ámbito laboral los centros educativos, es de esperar que los profesionales dediquen mayor tiempo de trabajo en estas instituciones. La tabla 5.17 muestra que tanto en la cohorte del 01' como en la del 98' existe predominio de dedicación de tiempo total en los centros educativos. Así mismo, ambos grupos de profesionales (los que continúan en el mismo trabajo, como los que alcanzaron movilidad laboral) dedican un **tiempo parcial y residual** a actividades como por ejemplo, servicios culturales, sociales y a la investigación, aunque éstas no son representativas en la globalidad. No se evidencian diferencias significativas entre universidades. Los profesionales que pertenecen a la cohorte del 01', si bien valoran positivamente la adecuación de su desempeño en los centros educativos, también es cierto que existe una tendencia menor en las valoraciones que realizan principalmente los egresados de la UEB y la UGRM.

La valoración positiva por parte de los profesionales de la cohorte del 98', puede estar asociada a la diferencia de percepción que pueden tener los profesionales de una y otra generación. Por lo general, los graduados con anterioridad son los que tienen una percepción más valorada de su formación y su carrera profesional.

Tabla 5.17: Tiempo que dedica a su trabajo

Cohorte 01	N	Centros educativos		Investigación		Servicios culturales		Servicios sociales	
		\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
	92	1,44	0,61	2,68	0,69	2,84	0,50	2,83	0,55
Cohorte 98									
	150	1,31	0,63	2,75	0,53	2,79	0,59	2,85	0,53

La escala de valoración fue: 1 tiempo total, 2 tiempo parcial y 3 residual

Desde la perspectiva contextual nos encontramos con una realidad claramente visible, en la que existe una tendencia a requerir profesionales en el área de la docencia y la dirección con un alto nivel de valor añadido, es decir, que hayan desarrollado una serie de competencias que permitan una mayor pertinencia en los puestos laborales.

Entre los sectores de desempeño laboral expresados en porcentajes (ver tabla 5.18) tenemos que la mayoría se desempeña profesionalmente en Centros educativos (82%), seguida de los centros de investigación (20%) y servicios culturales (14%).

Tabla 5.18: Distribución por sectores de desempeño laboral (%)

Cohorte 01	Centros educativos	Investigación	Servicios culturales	Servicios sociales	Servicios a las empresas	Comercio
	27	7	4	5	5	2
Cohorte 98	55	13	10	7	5	0

La escala de valoración fue de 1 (nada importante) a 4 (muy importante). Para calcular los porcentajes por sectores se consideró solo la escala 3 (importante) y 4 (muy importante).

- **Valoración de las condiciones del trabajo actual**

Otro aspecto que consideramos fue la **valoración de las condiciones del trabajo actual**, en la cual también tenemos diferencias entre cohortes (ver tabla 5.19). Los profesionales de la promoción del 01' realizan una menor valoración (en relación a la cohorte del 98') de las condiciones de su trabajo actual. Entre los aspectos que menor valoración otorgan tenemos, en primer orden, las perspectivas de mejora profesional ($\tilde{\chi}=2,78$), la estabilidad laboral ($\tilde{\chi}=2,63$) y tipo de contrato ($\tilde{\chi}=2,44$). Las desviaciones típicas expresadas revelan que existe mayor acuerdo en la ponderación de las diferentes variables analizadas.

Por su parte, los profesionales egresados en la promoción del 98' de las tres Universidades valoran positivamente factores como la estabilidad laboral ($\tilde{\chi}=3,2$), las condiciones y las características de la institución ($\tilde{\chi}=3,12$), y las funciones que desempeñan ($\tilde{\chi}=3,05$). Sin embargo, resulta interesante mencionar que le otorgan menor valoración a variables como el tipo de contrato ($\tilde{\chi}=2,71$) y perspectivas de mejora profesional ($\tilde{\chi}=2,74$).

Las diferencias en las valoraciones que realizan los profesionales de las dos cohortes pueden ser explicada bajo los fundamentos de que los saberes y expectativas profesionales suelen involucrar en distinto grado a los profesionales en un momento determinado. Al mismo tiempo, los grados de implicación son elaborados y procesados de manera distinta, según el grado de desarrollo de las profesiones universitarias, en términos de sus niveles de institucionalización a nivel universitario, y de grado de reconocimiento y legitimación social.

Tabla 5.19: Valoración de las condiciones del trabajo actual en el grupo que continúa en el mismo trabajo (\tilde{x} y s)

Cohorte 01	N	Condiciones y características de la institución		Tipo de contrato		Estabilidad laboral		Funciones que desempeña		Perspectiva mejora profesional	
		\tilde{x}	s	\tilde{x}	s	\tilde{x}	s	\tilde{x}	s	\tilde{x}	s
	27	2,96	1,06	2,44	1,19	2,63	1,15	2,96	1,22	2,78	1,34
Cohorte 98											
	123	3,12	0,87	2,71	1,03	3,20	0,91	3,05	1,07	2,74	1,14

En el grupo que alcanzó movilidad laboral existen dos subgrupos: los que pertenecen a la cohorte del 01' valoran como "nada" o "algo" importante las condiciones laborales en relación al tipo de contrato ($\tilde{x}=1,73$), estabilidad laboral ($\tilde{x}=1,93$), y las condiciones y características de la institución ($\tilde{x}=1,92$). Las valoraciones mejoran al referirse a las funciones que desempeñan ($\tilde{x}=2,19$) y a las perspectivas de mejora profesional ($\tilde{x}=2,02$). Los profesionales de la cohorte del 98' valoran como "importante" y "muy importante" las condiciones laborales en relación a la estabilidad laboral ($\tilde{x}=3,56$), las funciones que desempeñan ($\tilde{x}=3,55$), condiciones y características de la institución ($\tilde{x}=3,48$) y el tipo de contrato ($\tilde{x}=3,49$). Ver tabla 5.20

Estos datos nos permiten afirmar que existe una diferencia significativa entre los profesionales de la cohorte del 01' y del 98' debido, probablemente, a los momentos diferentes de desarrollo de la carrera.

Tabla 5.20: Valoración de las condiciones laborales de los profesionales que alcanzaron una movilidad laboral (n, \tilde{x} y s)

Cohorte 01	N	Condiciones y características institucional		Tipo de contrato		Estabilidad laboral		Funciones que desempeña		Perspectiva mejora profesional	
		\tilde{x}	s	\tilde{x}	s	\tilde{x}	s	\tilde{x}	s	\tilde{x}	s
	52	1,92	1,72	1,73	1,63	1,93	1,74	2,19	1,87	2,02	1,81
Cohorte 98											
	25	3,48	0,82	3,49	0,59	3,56	0,58	3,55	0,65	3,32	0,75

La escala de valoración fue de 1 (nada importante) a 4 (muy importante)

- **Valoración de las competencias**

El éxito en cuanto al trabajo se evalúa, entre otros aspectos, por la valoración que realizan los graduados sobre su posición y la relación de las tareas desempeñadas en el trabajo con la formación recibida.

La importancia de analizar la valoración de las competencias adquiridas en la educación es relevante, no sólo para asegurar unos resultados de productividad rápidos al incorporarse al mercado laboral, sino también para la empleabilidad a largo plazo (Norkhaug, 1993). Por tanto,

queda justificado que la educación superior debe ayudar a los estudiantes a adquirir conocimientos, habilidades y competencias potencialmente importantes para su uso en el trabajo.

En este sentido, la verdadera calidad de una institución universitaria radica en su capacidad para lograr el mayor desarrollo posible, es decir, conseguir el máximo valor añadido. Dicho valor añadido es entendido como los diferenciales del grado de **desarrollo intelectual, afectivo, personal y social de los alumnos** alcanzado desde el inicio al final de sus estudios, es decir, un conjunto de competencias o habilidades para la empleabilidad (Astin, 1985).

El desarrollo de competencias y habilidades de empleabilidad, conllevan modificaciones internas en cuanto a emociones, creencias, valoraciones y actitudes frente a la nueva situación (Bandura, 1990; Lazarus y Folkman, 1996; Herrera y Rodríguez, 1990).

En este sentido, hemos analizado la valoración que realizan los profesionales que continúan en el mismo trabajo, sobre la **formación recibida en la Universidad con relación a la actividad laboral** que están desempeñando. Se ha recogido información de los encuestados sobre las competencias académicas, transversales e instrumentales, interpersonales y cognitivas. Para la presentación de los resultados realizaremos la siguiente división:

- **Los profesionales que continúan en el mismo trabajo:** a continuación detallaremos los resultados en relación a los profesionales que no cambiaron de trabajo. Así, los egresados en la promoción del 01' realizan una valoración menor (en relación a la cohorte del 98') acerca de su formación práctica ($\tilde{\chi}=2,36$), expresión oral ($\tilde{\chi}= 2,37$) y escrita ($\tilde{\chi}=2,30$), así, como de su formación teórica ($\tilde{\chi}= 2,26$),

Por su parte, los profesionales de la cohorte del 98', coinciden en hacer una valoración "importante" en lo que respecta a competencias académicas, interpersonales y cognitivas. Así, entre las valoraciones que realizan se destaca el trabajo en equipo ($\tilde{\chi}=3,13$), la creatividad ($\tilde{\chi}=3,09$) y el pensamiento crítico ($\tilde{\chi}=3,07$). Sin embargo, a la hora de valorar las competencias instrumentales, como la informática ($\tilde{\chi}= 2,04$), los idiomas extranjeros ($\tilde{\chi}=1,51$) y nativos ($\tilde{\chi}=1,44$) las valoraciones disminuyen notablemente. Ver tabla 5.21

En conjunto, estos datos nos otorgan elementos importantes como para afirmar que las expectativas y aspiraciones profesionales varían de una promoción (01') a otra (98'), debido, probablemente, a las diferencias en las expectativas académicas y laborales en las nuevas generaciones profesionales y al momento del desarrollo de la carrera de Ciencias de la Educación.

Tabla 5.21: valoración de la formación recibida por los profesionales que continúan en el mismo trabajo (n y s)

Cohorte 01'	Nº	Competencias	
		\bar{x}	s
Trabajo en equipo	27	3,19	1,08
Creatividad		3,12	1,05
Pensamiento crítico		3,07	1,11
Liderazgo		3	1,11
Expresión oral		2,37	1,12
Formación práctica		2,36	1,07
Expresión escrita		2,30	1,16
Informática		2,29	1,23
Formación teórica		2,26	1,03
Idiomas nativos		1,78	1,05
Idioma extranjero		1,59	0,97
Cohorte 98'	123		
Trabajo en equipo		3,13	0,94
Creatividad		3,09	1,01
Pensamiento crítico		3,07	0,99
Expresión oral		3,02	1
Liderazgo		3,04	1,03
Formación práctica		2,96	1
Expresión escrita		2,92	0,95
Formación teórica		2,79	0,99
Informática		2,04	1,16
Idioma extranjero		1,51	0,84
Idiomas nativos		1,44	0,79

- **Los profesionales que se movilizaron laboralmente:** En el grupo que alcanzó movilidad laboral existen dos fenómenos interesantes a analizar:
 - **El grupo con menor satisfacción con relación al nivel de desarrollo de las competencias**

La inconformidad con relación a las competencias desarrolladas en la Universidad nos pueden llevar a reflexionar sobre la inadecuación de la formación recibida.

La tabla 5.22 muestra que la cohorte del 01' es la que menor valoración otorgan sobre sus competencias. Entre ellas se observa el trabajo en equipo ($\bar{x}=2,19$), la creatividad ($\bar{x}=2,10$) y el pensamiento crítico ($\bar{x}=2,04$).

Por tanto, podemos concluir que para este subgrupo de encuestados existe una insatisfacción con relación a las competencias desarrolladas durante el periodo de formación.

- **El grupo con mayor habilidades para la empleabilidad**

Los datos expresados en la tabla 5.22 también nos permiten afirmar que los profesionales, no sólo han tenido una movilidad externa (cambio de trabajo), sino que también son personas que constantemente promueven una movilidad interna (diversas actividades relacionadas a su profesión). Desde el punto de vista de la empleabilidad (However, 2001), vemos que en este grupo de profesionales existe una necesidad de utilizar las habilidades de empleabilidad en el contexto de un mercado de trabajo. Por tanto, han realizado una serie de cambios internos; han desarrollado competencias que le facilitaron su inserción al mercado laboral y, sobre todo, tener una predisposición al aprendizaje y actitud de compromiso frente a su situación profesional (Stephenson, 1998). Sin embargo, estos planteamientos no serían posibles sin la mediación de un contexto, en este caso las instituciones educativas empleadoras, que les permita cierta flexibilidad para lograr esa movilidad interna.

Al tener un margen de movilidad interna existen mayores posibilidades de mantener un empleo por adquirir un contrato psicológico (Tamkin y Hillage, 1999), donde la relación contratante-empleado es más explícita y permite el desarrollo a los empleados, brindándoles mayores oportunidades. A cambio de esta relación vertical se esperan altos niveles de compromiso y funcionamiento a corto plazo. También existen mayores probabilidades de conseguir un nuevo empleo cuando sea necesario, ya que las características individuales (con todo el bagaje que sólo la trayectoria y la experiencia pueden desarrollar) y la predisposición hacia el aprendizaje pueden ser influyentes en las habilidades para la empleabilidad. Desde estas perspectivas interviene la combinación entre lo absoluto (el mercado laboral) y lo relativo (capacidades individuales). (Hillary & Pollar, 1990).

Tabla 5.22: valoración de la formación recibida en los profesionales que alcanzaron una movilidad laboral

Cohorte 01'	Nº	Competencias		
		\bar{x}	s	
Trabajo en equipo	52	2,19	1,87	
Creatividad		2,10	1,82	
Pensamiento crítico		2,04	1,80	
Liderazgo		2,04	1,79	
Expresión oral		1,94	1,75	
Formación práctica		1,92	1,80	
Formación teórica		1,88	1,71	
Expresión escrita		1,83	1,71	
Informática		1,38	1,50	
Idioma nativo		1,25	1,34	
Idioma extranjero		1,19	1,25	
Cohorte 98'		25		
Formación práctica			3,76	0,49
Trabajo en equipo	3,60		0,65	
Expresión oral	3,59		0,51	
Liderazgo	3,48		0,65	
Pensamiento crítico	3,48		0,59	
Expresión escrita	3,44		0,65	
Formación teórica	3,20		0,58	
Creatividad	2,76		1,27	
Idioma nativo	2		1,19	
Idioma extranjero	1,84		1,14	
Informática	1,76	1,56		

La escala de valoración fue de 1 (nada importante) a 4 (muy importante)

- **El género y una inserción laboral de calidad**

Un tema emergente en el estudio sobre la inserción laboral es el **género como factor de una inserción laboral con calidad**. En este sentido, analizamos variables como el salario, la función que desempeñan y el tipo de institución. En la muestra encontramos una leve diferencia entre género y cohorte en lo que respecta a salario y función que desempeñan (ver tabla 5.23). Por lo que respecta a la función que desempeñan, continúa prevaleciendo “la dirección” y “docencia” como actividad sobresaliente. En cuanto al tipo de institución en que desempeñan sus funciones los egresados existe una tendencia marcada a trabajar en las instituciones públicas, situación que es coherente con los análisis realizados con anterioridad, donde se menciona que el Estado es el principal empleador de los Licenciados en Ciencias de la Educación. Al realizar una descripción de la situación destacamos los siguientes aspectos:

- **Los profesionales con mayor salario:** en el rango de 48.000 a 72.000 bs. existen 10 personas, de las cuales 7 son mujeres y tres hombres. El otro rango interesante de analizar es el de 24.000 – 48.000 bs., en el cual existen 77 graduados, de los cuales 49 son mujeres y 28 son hombres.

- **Los profesionales con menor salario:** el rango entre 12.000 a 24.000 bs. existen 85 personas, de las cuales 57 son mujeres y 28 son hombres. Menor a 12.000 existen 46, de los cuales 30 son mujeres y 16 son hombres.

Esta descripción nos permite aseverar que las condiciones salariales de las mujeres son mejores con relación a las de los hombres. Por tanto, consideramos importante analizar la realidad de la situación general del empleo en relación al género, y cómo el sistema socioeconómico y educativo puede contribuir en este aspecto.

Tabla 5.23: Género- función principal que desempeñan y salario (n y %)

Cohorte 01	Salario	Dirección	Docencia	Consultorías	Otr. Funciones cualificadas	Total
M	< 12000 bs	3 (1) (27)	6 (3) (55)	2 (1) (18)	0	11 (5)
	12000-24000 bs	4 (2) (34)	6 (3) (50)	1 (8)	1 (8)	12 (6)
	24000- 48000 bs	2 (1) (33)	4 (1) (50)	0	1 (17)	7 (2)
	48000- 72000 bs	0	1	0	0	1
subtotal		9 (4) (36)	17 (7) (55)	3 (1) (9)	2 (1)	31 (13)
F	< 12000 bs	0	6 (3) (100)	1	0	7 (3)
	12000- 24000 bs	3 (2) (25)	7 (3) (58)	2 (1) (17)	2 (1)	14 (7)
	24000- 48000 bs	3 (1) (25)	7 (3) (58)	2 (1) (17)	1	13 (5)
	48000-72000 bs	0	0	1	1	2 (1)
Subtotal		6 (3) (18)	20 (9) (62)	6 (2) (18)	4 (2)	36 (16)
Cohorte 98						
M	< 12000 bs	1 (1) (20)	4 (2) (80)	0	0	5 (3)
	12000-24000 bs	5 (2) (38)	9 (4) (56)	1 (6)	1 (6)	16 (7)
	24000- 48000 bs	5 (2) (25)	10 (4) (50)	2 (1) (10)	3 (1) (15)	20 (8)
	48000-72000 bs	1 (100)	0	0	0	1
Subtotal		12 (6) (27)	23 (10) (55)	3 (1)	4 (1) (18)	42 (18)
F	< 12000 bs	2 (1) (9)	18 (8) (78)	1 (4)	2 (1) (9)	23 (11)
	12000- 24000 bs	7 (3) (16)	32 (15) (74)	2 (1) (5)	2 (1) (5)	43 (20)
	24000- 48000 bs	12 (6) (33)	22 (10) (61)	1 (3)	1 (3)	36 (16)
	48000-72000b	2 (1) (33)	3 (1) (50)	0	1 (1) (17)	6 (3)
Subtotal		23 (11) (21)	75 (34) (69)	4(2) (4)	6 (3) (6)	108 (50)
TOTAL		50(23)	135 (63)	16 (7)	16 (7)	217

El actual escenario laboral en el contexto boliviano está configurado por la intersección de la sociedad del conocimiento, la crisis de los modelos de empleo estable y previsible, y la integración definitiva y creciente de la mujer. Este último aspecto implica un desafío de la generación actual. En este escenario, las políticas socioeconómicas cumplen un papel importante en la habilitación de oportunidades e influyen en:

- El grado de inclusión y equidad en el trabajo de la mujer.
- La determinación de la proyección de la trayectoria profesional.

Así mismo, contribuyen en la construcción de una identidad colectiva e individual por dos razones básicas:

- La dimensión colectiva: la generación de mejores condiciones laborales para las mujeres puedan satisfacer su derecho a un trabajo decente, aspecto esencial tanto para la competitividad y la productividad, como para la lucha contra la pobreza.
- La dimensión individual: para poder enfrentar la nueva figura del empleo; los cambios constantes en los contenidos y la manera de hacer las cosas; la incertidumbre y los actuales requerimientos del mundo laboral las personas necesitan realizar esfuerzos constantes y adicionales de aprendizaje, de identificación de oportunidades y recursos, así como de un alto grado de autonomía.

Como aporte a todo este espectro el Sistema Educativo debe apoyar a la sociedad a conocer la realidad en la que las personas están insertas laboralmente. Por tanto, es necesario que el Sistema Educativo considere los siguientes aspectos:

- Debe apoyar a sus estudiantes y profesionales a reconocer y valorar las propias capacidades y limitaciones en relación a las exigencias, características y perspectivas de inserción y desarrollo laboral del entorno económico y social.
- Reconocer que para el acceso al trabajo, así como para la inclusión social, se requiere de un abanico amplio de competencias personales y sociales que no implica, de ninguna manera, responsabilizar o culpabilizar a quienes carecen de ellas y exonerar al sistema y a las políticas socioeconómicas de su papel y responsabilidad en la habilitación de oportunidades. Por el contrario, debe considerar el proceso de ajuste del logro de un desarrollo sostenible e incluyente de las nuevas condiciones y las exigencias de la producción y las necesidades.

Esta confluencia conduce y refiere a las políticas de formación para el trabajo, porque ellas tienen la responsabilidad de constituirse en el punto de encuentro, el espacio de articulación, entre las necesidades y posibilidades del sistema productivo y de quienes producen, varones y mujeres. Por ello, la formación e inserción de los profesionales tiene un papel determinante en la configuración de un entorno que lo haga posible.

En el cuadro 5.3 presentamos una síntesis de los aspectos que nos permiten valorar la calidad de inserción laboral de los profesionales graduados en Ciencias de la educación.

Cuadro 5.3

Algunos aspectos de calidad de inserción laboral

- El título de Licenciado en Ciencias de la Educación puede ayudar a alcanzar una **movilidad laboral** y a **mantener el trabajo** como docente.
- La **red de amigos** se constituye en un **elemento importante** a la hora de insertarse profesionalmente.
- La formación postgradual no es un determinante para cambiar de funciones laborales.
- No existen diferencias significativas entre género, función principal que desempeñan y salario.
- La mayoría de los profesionales dedican **tiempo total** a desempeñarse laboralmente en centros educativos.
- Los profesionales egresados en la cohorte del 98' (el grupo que alcanzó una movilidad laboral, como los que continúan en el mismo trabajo) son los que **valoran mejor las condiciones del trabajo actual** y las competencias desarrolladas en la Universidad.
- La cohorte del 01' (del grupo que cambió de trabajo, como los que continúan en el mismo) es la **menos conforme en relación a las condiciones laborales** y a la utilidad de **las competencias desarrolladas** en el periodo de formación.
- En el grupo que alcanzó **movilidad laboral** existe un subgrupo (cohorte 98') con **habilidades para la empleabilidad**.

5.4. Los graduados inactivos

En este apartado se analizará la situación de las personas inactivas (ver tabla 5.24), poniendo énfasis en las características de este colectivo. Como mencionábamos en el epígrafe anterior, la mayoría de los profesionales se encuentran insertados profesionalmente. Por tanto, los inactivos al ser una población pequeña, no son una muestra significativa para nuestro estudio.

Se hace necesario aclarar que la cohorte del 01' agrupa a todos los inactivos. Esta situación es coherente con los análisis realizados con anterioridad, donde ponemos en evidencia las

diferencias de expectativas respecto al trabajo y al desarrollo de competencias que tienen estos egresados. Por tanto, es probable que sus expectativas laborales sean mayores que las otras generaciones profesionales.

La principal razón por la cual los inactivos no están insertados profesionalmente es por no encontrar trabajo (62% en relación al grupo), seguido por la situación de continuar con otros estudios (24% respecto al grupo de inactivos).

Tabla 5.24: Motivos para no trabajar (n y %)

Cohorte 01	Otros estudios	Vacaciones prolong	No encuentra trabajo	Total
	5 (24) (24)	3 (14) (14)	13 (62) (62)	21
TOTAL	5 (24)	3 (14)	13 (62)	21

Estos profesionales inactivos, en su mayoría, son personas que se encuentran en una edad por debajo de los 35 años (43%). Como mencionábamos con anterioridad, este hecho puede ser atribuible al cambio de expectativas profesionales que existe de una generación a otra.

En cuanto al género, existe un alto porcentaje de graduadas en este grupo (57%). En su mayoría pertenecen a la UGRM (52%), factor atribuido, en parte, al mayor número de egresados con los que cuenta esta universidad.

En cuanto al tiempo en que finalizaron la carrera, el mayor número terminó entre los tres (38%) y cinco años (43%).

Al igual que el total de la muestra final, en este colectivo de inactivo predominaba la compaginación de los estudios con el trabajo, aunque es de valorar que el (43%) solo se dedicaba a estudiar. Por tanto, existe un porcentaje elevado de profesionales que han obtenido un título previo (docente), pero que no han desempeñado su profesión, debido, entre otros factores, a las expectativas en su inserción laboral.

En lo que respecta a los estudios postgraduales, a diferencia del total de la población encuestada, existe una gran mayoría de personas que no tienen estudios postgraduales (48%). Por tanto, deducimos que las personas que mencionan no estar insertadas por “realizar otros estudios” se encuentran llevando a cabo estudios en otras áreas profesionales.

En cuanto a la muestra que no trabaja actualmente, pero que lo hizo durante el periodo de formación el 57% realizaban un trabajo cualificado (relacionado con su título de docente). Entre las motivaciones para establecer esta situación de estudio – trabajo, destaca el establecimiento de vínculos para un trabajo posterior ($\tilde{\chi}= 2,8$).

A continuación presentamos una síntesis de las características más importantes que presentan los profesionales inactivos. Ver cuadro 5.4

Cuadro 5.4

Características de los profesionales inactivos

- Los profesionales **inactivos pertenecen a la cohorte del 01'**.
- La principal razón por la que no están trabajando es por **"no encontrar trabajo"**.
- Durante la formación existía un grupo que se **dedicaba sólo a estudiar y otro estudiaba y trabajaba**.
- No presentaban demasiadas expectativas para un cambio de trabajo después de la graduación.
- Terminaron la carrera en el periodo establecido.
- Existe un grupo que no contaba con **estudios postgraduales**

Los resultados analizados en los anteriores párrafos nos permiten reflexionar sobre la situación de los Licenciados en Ciencias de la Educación desde tres perspectivas:

- **Desde la perspectiva del valor añadido**, (teoría estudiada por Astin, 1985), la educación está cumpliendo con su propósito de cualificar a los profesionales en un área determinada.
- **A partir de las corrientes de la sociología de la transición** se observa que los dispositivos institucionales no han modificado la realidad de los Licenciados en Ciencias de la Educación. Por tanto, el sistema productivo no responde a las necesidades de este colectivo en concreto.
- **Desde el enfoque del mercado laboral** (estudiado por Allen, *et.al* 2003), existe un cuestionamiento del rol de la universidad en toda la dinámica de atender las expectativas de los alumnos, es decir, formar para satisfacer una necesidad del mercado. Por tanto, nos permitimos realizar la siguiente pregunta: ¿está la institución familiarizada con los rasgos de las ocupaciones para las que aporta preparación y para los avances del área educativa?

La respuesta a esta pregunta implica involucrar al sistema político y social, el cual ha detectado una necesidad (formar Licenciados en Educación para mejorar la calidad de la educación boliviana), ha planteado unos lineamientos ideológicos (crear una carrera universitaria para apoyar al sistema educativo) y ha implantado unas líneas de acción (promoción y movilidad de docentes) para satisfacer las necesidades.

CONCLUSIONES

Conclusiones

- C.1. Respuestas y logros de la investigación
- C.2. Reflexiones finales
- C.3. Reflexiones sobre la metodología empleada
- C.4. Prospectiva

C.1. Respuestas y logros de la investigación

En esta primera parte se exponen los logros obtenidos en la investigación relacionándolos con los objetivos general y específicos establecidos en el capítulo 4, por tanto, con base en los resultados concretos se da respuesta a las interrogantes que dieron lugar a esta investigación.

¿Cuáles son las experiencias previas en relación a los estudios sobre inserción laboral como indicador de calidad?

Con base en los hallazgos de esta investigación puede concluirse que existen diferentes experiencias en el contexto europeo y latinoamericano respecto al estudio de la inserción laboral como indicador de calidad en educación superior, entre ellos mencionamos:

- El estudio CHEERS fue realizado con egresados de diferentes áreas, en doce países europeos. Pretendía examinar las diferencias de trabajo según regiones y según el género de los graduados, así como la movilidad geográfica de los mismos. El estudio se basó en las teorías de la evaluación de logros.
- El estudio de AQU fue realizado con egresados de distintas áreas de *Catalunya*. Perseguía tres objetivos: homogeneizar las herramientas y momentos de recogida de datos sobre la inserción laboral para todas las universidades públicas; establecer un referente de análisis de los resultados de inserción laboral y disponer de un punto de partida fiable para el proceso de evaluación de la transición al mercado laboral. La investigación se basó en teorías de las transiciones y enfoques evaluativos, como la evaluación de logros, la evaluación de la calidad del producto, del mercado laboral, desde el enfoque del consumidor y la perspectiva económica.
- La investigación del “Centro Andaluz de Prospectiva” en convenio con “el Instituto de Estadística de Andalucía” llevado a cabo en el contexto Andaluz, con egresados de

varias universidades de diferentes ciudades. El estudio pretendía dar cumplimiento a las previsiones respecto a estadísticas relativas al proceso de transición laboral e inserción a la vida activa que contempla el plan estadístico que ejecuta el Instituto Andaluz de Estadística y suministrar evidencias para la elaboración de la programación universitaria. Entre sus fundamentos teóricos se mencionan la evaluación de logros, la evaluación de los egresados desde la perspectiva del mercado laboral y la evaluación de los graduados desde la perspectiva económica.

- En el contexto latinoamericano se evidencian dos tendencias: la primera y más marcada es dejar a las instancias encargadas de las estadísticas oficiales la realización de estos estudios. La segunda e inicial tendencia es la de realizar estudios desde la educación superior dirigidos a relacionar la educación y la inserción laboral como indicador de calidad.

A partir de los estudios analizados podemos concluir que existe una creciente tendencia en las instituciones de educación superior en considerar la inserción laboral como referente de calidad. Consideramos que este creciente interés está influenciado por las presiones desde sectores públicos y privados para demostrar la eficacia y el impacto de sus planes de estudio.

Así mismo, mencionamos que los estudios sobre inserción laboral varían tanto en los procedimientos, los factores analizados, como en la utilización de los resultados dependiendo de las instituciones que los llevan a cabo. Sin embargo, existe una reciente corriente, en el contexto europeo, que trata de unificar los criterios de análisis en este tipo de estudios. Los esfuerzos iniciados en este ámbito pueden verse reflejados, por ejemplo, en el estudio CHEERS o en la investigación realizada por AQU.

¿Cuál es el perfil de los graduados en Ciencias de la Educación en el contexto cruceño?

Se concluye que los graduados en Ciencias de la Educación presentan el siguiente perfil:

- La mayoría de egresados son de género femenino, con un elevado número de personas que presentan una edad superior a los 35 años. Este último dato es coherente, al tratarse de personas que han tenido una trayectoria formativa y profesional previa.
- Existe una elevada tendencia a trabajar mientras estudiaban y, además, a mantener un trabajo relacionado con los estudios; situación condicionada por una trayectoria formativa previa que los habilita para trabajar como docentes.
- El trabajo durante la formación estaba ligado a prospectivas laborales que les permitiera establecer vínculos y realizar prácticas profesionales que les facilitara encontrar un trabajo posterior a la graduación o alcanzar la movilidad laboral.

- Una tercera parte del grupo de encuestados ha realizado una formación postgradual, es decir, que se trata de profesionales con un alto valor añadido en su formación, pues no sólo se licenciaron en la carrera, sino que prosiguieron sus estudios. En este sentido, la formación postgradual de los graduados puede ser vista como una contribución a la transformación interna de los graduados, a través de la cual desarrollan una serie de capacidades, habilidades y destrezas que apoyan la mejora de su desempeño profesional.

¿Cuál es la valoración que realizan los profesionales sobre las características del proceso de inserción y su calidad?

A continuación se presenta un resumen de la valoración que realizan los profesionales sobre las características de la inserción laboral y su calidad:

- La mayoría de los egresados continúan en el puesto laboral previo a graduarse.
- Existe una tercera parte de profesionales que han alcanzado una movilidad laboral. Este grupo corresponde, en su mayoría, a la cohorte del 01'. En la mayor parte se trata de una movilidad que ha condicionado un cambio de lugar, pero no de funciones, ni de condiciones salariales.
- Los egresados inactivos pertenecen a la cohorte del 01'.
- En los canales de ingreso al trabajo actual prevalecen las vías estatales.
- Las recomendaciones directas y la red de amigos constituyen elementos importantes que favorece la inserción y la movilidad de los profesionales.
- Existe una leve tendencia a asociar las funciones cualificadas en relación a la carrera y los tipos de contratos eventuales.
- El principal contratante de los profesionales es el Estado, por tanto prevalece el contrato fijo.
- El título de Licenciado en Ciencias de la Educación puede ayudar a alcanzar una movilidad laboral y a mantener el trabajo como docente.
- La red de amigos se constituye en un elemento importante a la hora de insertarse profesionalmente.
- La formación postgradual no es un determinante para cambiar de funciones laborales.
- No existen diferencias significativas entre género, función principal que desempeñan y salario.
- La mayoría de los profesionales dedican tiempo total a desempeñarse laboralmente en centros educativos.

- Los profesionales egresados en la cohorte del 98' (el grupo que alcanzó una movilidad laboral, como los que continúan en el mismo trabajo) son los que valoran mejor las condiciones del trabajo actual y las competencias desarrolladas en la Universidad.
- La cohorte del 01' (del grupo que cambió de trabajo, como los que continúan en el mismo) es la menos conforme en relación a las condiciones laborales y a la utilidad de las competencias desarrolladas en el periodo de formación.
- En el grupo que alcanzó movilidad laboral existe un subgrupo con habilidades para la empleabilidad.

¿Cuáles son los “background” que facilitan la inserción laboral de los profesionales graduados en Ciencias de la Educación?

A continuación se explican los “background” que determinaron una primera inserción y en muchos casos la única en los graduados en Ciencias de la Educación.

- La trayectoria profesional previa _formación docente_ condiciona la inserción laboral.
- La experiencia docente es un aspecto determinante.
- Cabe destacar que ni la cohorte ni la universidad son influyentes a la hora de explicar las diferencias significativas de empleo.
- El título de Licenciatura en Ciencias de la Educación puede ayudar a alcanzar una movilidad laboral y a mantener el trabajo como docente.

A partir de los elementos descritos, podemos concluir que la carrera, vista desde las perspectivas del valor añadido, puede ser considerada como agente activo de cambio de los profesionales que se encuentran en ejercicio docente, así como también promotor activo del proceso de cambio educativo en la medida en que produce transformaciones intelectuales, afectivas, personales en los egresados.

¿Cómo perciben los profesionales la adecuación de su formación para el trabajo?

Para dar respuesta es necesario hacer una distinción entre los profesionales que continúan en el mismo trabajo y los que alcanzaron movilidad laboral. En este sentido, se analiza la situación de los profesionales que continúan en el mismo trabajo y los que alcanzaron movilidad laboral:

- **Los profesionales que continúan en el mismo trabajo:** los egresados en el 01' realizan una valoración menor (en relación a la cohorte del 98') acerca de su formación práctica, expresión oral y escrita, así como de su formación teórica.

Por su parte los profesionales de la cohorte del 98', coinciden en hacer una valoración "importante" en lo que respecta a competencias académicas, interpersonales y cognitivas. Así, entre las valoraciones que realizan se destaca el trabajo en equipo, la creatividad y el pensamiento crítico. Sin embargo, a la hora de valorar las competencias instrumentales, como la informática, los idiomas extranjeros y nativos las valoraciones disminuyen notablemente.

En síntesis, podemos mencionar que las expectativas y aspiraciones profesionales varían de una promoción a otra, debido probablemente a las diferencias en las expectativas académicas y laborales en las nuevas generaciones profesionales y al momento del desarrollo de la carrera de Ciencias de la Educación.

- **Los profesionales que se movilizaron laboralmente:** Por su parte en el grupo que alcanzó movilidad laboral, existen dos fenómenos interesantes de analizar:

- **El grupo con menor satisfacción con relación al nivel de desarrollo de las competencias**

La inconformidad con relación a las competencias desarrolladas en la universidad nos pueden llevar a reflexionar sobre la inadecuación de la formación recibida. La cohorte del 01' es la que menor valoración realizan sobre sus competencias. Entre ellas mencionamos el trabajo en equipo, creatividad y pensamiento crítico. Por tanto, podemos concluir que para este subgrupo de encuestados existe una insatisfacción con relación a las competencias desarrolladas durante el periodo de formación.

- **El grupo con mayor habilidades para la empleabilidad**

Los profesionales no sólo han tenido una movilidad externa (cambio de trabajo), sino que también son personas que constantemente promueven una movilidad interna (diversas actividades relacionadas a su profesión). Desde el punto de vista de la empleabilidad (However, 2001), vemos que en este grupo de profesionales existe una necesidad de utilizar las habilidades de empleabilidad en el contexto de un mercado de trabajo. Por tanto, han realizado una serie de cambios internos, han desarrollado competencias que le facilitaron su inserción al mercado laboral y sobre todo tener una predisposición al aprendizaje y actitud de compromiso frente a su situación profesional (Stephenson, 1998). Sin

embargo, estos planteamientos no serían posibles sin la mediación de un contexto _en este caso las instituciones educativas empleadoras_ que les permita cierta flexibilidad para lograr esa movilidad interna.

Al tener un margen de movilidad interna existen mayores posibilidades de mantener un empleo por adquirir un contrato psicológico (Tamkin y Hillage, 1999) donde la relación contratante-empleado es más explícita y permite el desarrollo a los empleados, brindándole mayores oportunidades. A cambio de esta relación vertical se esperan altos niveles de compromiso y funcionamiento a corto plazo. También existen mayores probabilidades de conseguir un nuevo empleo cuando sea necesario ya que las características individuales (con todo el bagaje que sólo la trayectoria y la experiencia puede desarrollar) y la predisposición hacia el aprendizaje pueden ser influyentes en las habilidades para la empleabilidad. Desde estas perspectivas interviene la combinación entre lo absoluto (el mercado laboral) y lo relativo (capacidades individuales). (Hillary & Pollar, 1990).

¿Qué estrategias convendría instrumentar para apoyar el tránsito desde la universidad al ámbito laboral de los profesionales graduados en Ciencias de la Educación?

A partir de los hallazgos en la presente investigación, se propone como estrategia el seguimiento de los profesionales y los programas de inserción laboral. En este sentido, a continuación reflexionamos sobre los elementos que facilitarían esta estrategia: el análisis de la transición universidad trabajo de los Licenciados en Ciencias de la Educación, se constituye en un aspecto que involucra a la universidad -como entidad mediadora entre el constructo social y la formación de estos profesionales-, y a la estructura económica y productiva de Bolivia.

A partir de los aspectos mencionados con anterioridad surge la necesidad de reflexionar sobre el modelo de seguimiento de los profesionales graduados en Ciencias de la Educación que debe seguir la Universidad boliviana y la necesidad de implantar programas de inserción profesional dirigidos a facilitar este proceso. En este sentido, planteamos tres momentos de reflexión que favorecerán el análisis de la transición universidad-trabajo de estos profesionales. Cada momento representa una parte del proceso de transición que a continuación especificamos:

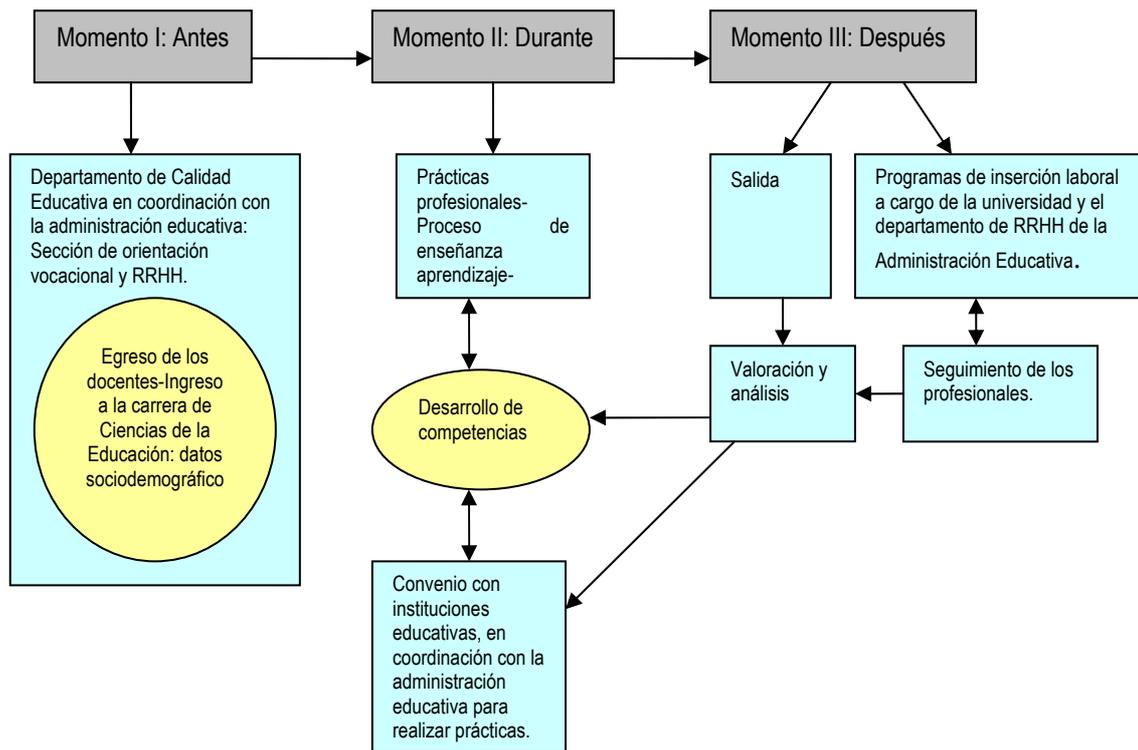
- Antes: egresados de la carrera docente y postulantes para la Licenciatura en Ciencias de la Educación.
- Durante: el último curso de la carrera de Ciencias de la Educación.

- Después: el segundo y quinto año después de haber egresado.

En cuanto a los centros de interés, éstos serán: alumno, universidad y sistema productivo. El gráfico C.1 sintetiza el marco de referencia propuesto desde nuestra perspectiva.

Gráfico C.1

Marco de referencia planteado para el seguimiento de los profesionales desde las teorías de transición en el contexto boliviano



Los tres momentos descritos en el gráfico anterior nos inducen a plantearnos tres cuestiones básicas:

- **La estructura universitaria para el seguimiento de los profesionales:** El seguimiento de los profesionales graduados en Ciencias de la Educación se debe realizar desde dos estructuras:
 - o La sección de orientación profesional dependiente del departamento de calidad educativa debe constituirse en una sección única que considere tanto los asuntos propios de la carrera docente, como los de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Se hace necesario considerar el primer ciclo formativo, es decir el docente, porque se trata de una continuidad en la formación y además porque permitiría crear una sólida base de datos que facilite la elaboración de

programas de inserción laboral. De esta manera, estaremos contribuyendo a la formación de un continuun en la trayectoria formativa.

- El departamento de recursos humanos de la administración pública, es decir de la Jefatura departamental de Educación. Resulta importante involucrar no solamente al Sistema Educativo en el seguimiento de los profesionales, sino también al Sistema Productivo. Así, se trabajaría de manera interactuada, no sólo en la orientación de los docentes para seguir la carrera, sino también para hacer frente a las necesidades reales y sentidas del mercado laboral.

- **Sobre el nexo de la universidad con instituciones productivas del país:** en nuestro marco de referencia planteamos una conexión clara con la administración educativa, es decir con las instituciones educativas bajo dos propósitos básicos: el primero dirigido a apoyar un proceso retroactivo entre el sistema productivo y la universidad que nos permita validar las competencias requeridas por el mercado laboral durante el proceso de formación de los estudiantes. Es decir, en los sectores productivos se crearía la necesidad de informar a la universidad sobre sus requerimientos profesionales. El segundo propósito sería el de crear recursos y bases de datos para la creación de programas de inserción laboral y promocionar a los egresados de la carrera.

- **El egreso de los profesionales y su seguimiento:** al egresar de la universidad el profesional graduado en Ciencias de la Educación contaría con un proceso de seguimiento previo. A partir de su egreso, la universidad en coordinación con la administración pública debe realizar una orientación en relación a los programas de inserción laboral existentes en la institución universitaria. Así mismo, se debe realizar una reactualización de la base de datos que le permita ubicar a sus profesionales para conocer la situación y calidad de inserción. Estas acciones le permitirían validar sus acciones anteriores a la graduación de sus estudiantes. Así mismo volverá a validar las competencias desarrolladas en el contexto educativo.

Lineamientos generales para la implementación de un programa de inserción laboral

A lo largo de estas páginas hemos planteado la necesidad de retroalimentar los procesos educativos universitarios a través del nexo con el sistema productivo. Por tanto, el lazo planteado entre universidad y sociedad debe estar fundamentado en una nueva cultura organizacional por

parte de las casas superiores de estudio dirigida a contar con insumos que permitan orientar al estudiante en relación a su inserción laboral. En este sentido, la creación de programas de inserción laboral facilitará la inclusión del profesional al mercado laboral de acuerdo a las exigencias del momento de transición que tiene la reforma educativa y se constituirá en el dispositivo interactivo (alumno, universidad, sistema productivo) para la identificación de actividad potencial de empleo. De esta manera, planteamos las siguientes estrategias para el óptimo desarrollo de los programas de inserción laboral:

- **Un equipo transdisciplinario:** Uno de los pilares y principios básicos en los que se apoya la implantación de programas de inserción laboral debe ser el de una actuación multiprofesional bien organizada. Por tanto, la presencia de un equipo transdisciplinario es muy útil. Esta perspectiva ayudaría a contar con una visión real e integral de la realidad (tanto del sistema productivo, como del egresado).
- **Red de información:** se requiere contar con una base de datos precisa de las empresas, de las instituciones públicas y privadas existentes en el mercado. Así mismo, se requiere contar con información sobre los egresados, con sus respectivos informes de seguimiento anterior a la graduación. Esta red facilitará la orientación, asesoramiento laboral y promoción de los alumnos.
- **La función de la investigación:** los procesos innovadores no pueden actuar de manera independiente de la investigación. De manera que los procesos reflexivos y el conocimiento de la realidad que proporciona la investigación, será una estrategia de gran utilidad a la hora de innovar instrumentos en los programas de inserción laboral.

C.2. Reflexiones finales

"Usted formó mi corazón para la libertad, para la justicia, para lo grande, para lo hermoso. Yo he seguido el sendero que usted me señaló... Sus enseñanzas me llevaron a pensar en libertar a Latinoamérica..."

SIMON BOLÍVAR (carta a su maestro Simón Rodríguez)

En estas reflexiones finales presentaremos básicamente dos vertientes: la primera en relación a la carrera de Ciencias de la Educación, sus propósitos, implicancias e inversiones estructurales, sociales y económicas y la segunda en concordancia con las acciones evaluativas de la carrera.

El nacimiento de la carrera de Ciencias de la Educación: en las últimas décadas, instancias internacionales y gubernamentales han promocionado una educación de calidad para todos. En

Bolivia, este cometido se reinició¹ con los cambios del movimiento de revolución social y política de la década de los 50' y continúa con las políticas contemporáneas dirigidas a las supuestas satisfacciones de las necesidades básicas, entre las que se incluye una mejora de la educación. La influencia de estas corrientes sociales y políticas acompañadas del diagnóstico educativo realizado en la década de los 90' influyó en la creación de una reforma en el contexto boliviano. Así, Iriarte (1995), menciona que hasta la década de los 90' el Sistema Educativo Boliviano (incluyendo la Educación Superior), presentaba características que ponían de manifiesto una deficiente formación docente, un reforzamiento de las estructuras de dependencia, marginalidad y opresión entre otras.

El diseño de la reforma educativa incluía, como uno de los pilares fundamentales, la formación docente, tanto de base, como continua. Este soporte respondía a la necesidad de dar un valor a la calidad educativa que responda a las teorías de desarrollo humano. De esta manera se creó la carrera de Ciencias de la Educación con el propósito de responder a una necesidad educativa (el cambio estructural), es decir a una demanda social en la que existe el menester de un progreso y beneficio para los ciudadanos. Así, las instancias gubernamentales y estatales realizaron una inversión y esfuerzo hacia la apertura y cobertura de la carrera en las diferentes zonas del país. No solamente se realizó un esfuerzo por parte de las Universidades estatales, sino también del sector privado. Así mismo, el Organismo Central de Coordinación de la Universidad Boliviana, elaboró el Plan Nacional universitario de la carrera en función del desarrollo económico, social y cultural.

Por tanto, se partió de un desarrollo profesional para favorecer una situación contextual dirigida a una mejora en el ámbito socioeducativo; es decir, que la influencia o influjo no tangible de la universidad sería en este caso el desarrollo de competencias y habilidades para la empleabilidad que apoyaran la eficiencia de una reforma educativa. De esta manera se hace necesario analizar la creación de la carrera desde los sistemas implicados.

Los sistemas implicados en la creación de la carrera: la descripción anterior nos permite aseverar que tenemos tres constructos implicados en la creación de la carrera:

- **Estructura económica:** la implementación de la carrera en todas las universidades bolivianas implicó la inversión de un capital interno y se contó con el apoyo de los capitales de cooperación. Así mismo, el sector privado se movilizó para implementar la

¹ En la época de la independencia (1825) "El libertador" Simón Bolívar impulsó políticas de liberación nacional en la que incluía una educación para todos. Sin embargo estas ideas se fueron diluyendo.

carrera en las diferentes universidades. Esta inversión se realizó bajo el supuesto de la existencia de un valor añadido en el sistema a través del desempeño laboral de sus profesionales. Si la educación es uno de los pilares de desarrollo de un país, entonces su mejora aportará al sistema económico.

Esta inversión ha implicado el retiro del capital financiero dirigido a otras necesidades básicas que tiene el país y ha reducido la posibilidad de realizar un aporte económico a otras áreas de desarrollo social (por ejemplo la satisfacción de la educación básica, el apoyo a la alfabetización, entre otras).

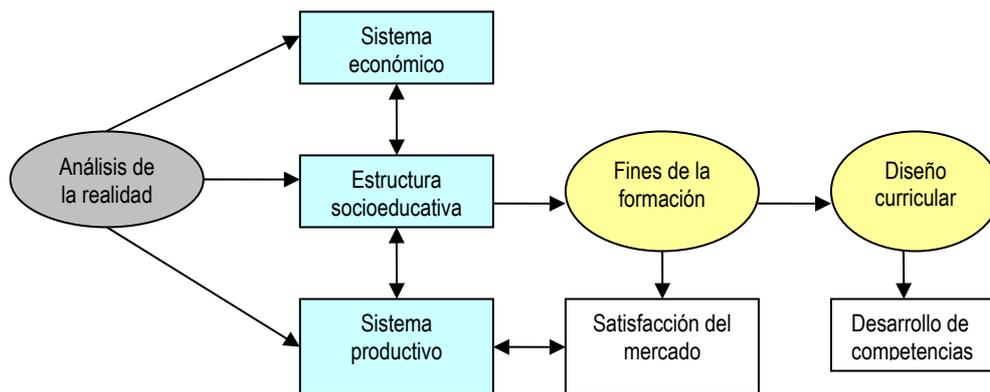
- **Sistema productivo:** si la producción de un bien o servicio es sinónimo de desarrollo y permanencia en el mercado abierto en el cual nos hallamos emplazados, éstos serán potenciados (entre otros aspectos) en la medida en que se active la participación de los recursos humanos de las instituciones educativas del país. De tal manera que en este caso el sistema requiere de los profesionales en Ciencias de la Educación -al contar con capital intelectual- que produzcan un servicio social, de lo contrario ponen en riesgo su oferta de incremento de calidad en el sistema educativo. Así, la movilidad laboral de los profesionales debe contribuir a un servicio que permita el desarrollo del sistema educativo.
- **Estructura socio-educativa:** la instauración de la carrera implicó la creación de una estructura y funcionalidad en la Universidad boliviana para direccionar esta formación específica. Desde la perspectiva educativa, apoyados en autores como Bronfenbrenner (1987), y Gimeno (1996), mencionamos que se creó un nuevo ambiente (una carrera profesional), con unas estructuras específicas en un momento crítico del país social y económicamente con el propósito de satisfacer una demanda. Es decir, el sistema educativo boliviano creó la carrera de Ciencias de la Educación bajo la necesidad de **movilizar laboralmente a sus egresados en lugares estratégicos** con el propósito de promover el desarrollo de una reforma educativa que promete calidad.

Los aspectos descritos nos permiten reflexionar sobre la interacción de las tres estructuras analizadas. El gráfico C.2 representa la inclusión de cada uno de los sistemas en estructuras mayores y por lo tanto su interacción e influencia. Así, el sistema económico del país ha sido fundamental para la creación de la carrera, su financiación se la logró con el aporte realizado por las instancias gubernamentales, sin embargo este sistema al nutrirse del sistema productivo necesita contar con recursos tangibles e

intangibles que regeneren los recursos económicos del país. Al mismo tiempo, las estructuras económicas y productivas del país son apoyados por el sistema educativo al constituirse en el formador de profesionales que generan los bienes intangibles del país a través de las competencias desarrolladas y de su desempeño profesional.

Gráfico C.2

Análisis y sistemas implicados en el diseño de la carrera de Ciencias de la Educación



Las reflexiones sobre la interacción de estos sistemas en la creación de la carrera de Ciencias de la Educación nos invita a incluir un recurso teórico para el análisis:

- **La antropología del trabajo:** el hombre necesita trabajar para poder sustentarse y alcanzar un reconocimiento social, por tanto se supone que en la medida en que se prepara profesionalmente, tendría que tener la posibilidad de mejorar sus ingresos y su calidad vida. Visto desde esta perspectiva, los docentes que se formaron como Licenciados en Ciencias de la Educación contaban con una movilidad laboral que les permitiese un mejor estatus y mayor nivel de calidad de vida. De esta manera se justifica el análisis sobre las expectativas individuales de estos profesionales, labor que realizaremos en el siguiente párrafo.

La formación y proyecciones profesionales de los Licenciados en Ciencias de la Educación: el requerimiento se dirigía a preparar profesionales que adquieran no solamente competencias teóricas, prácticas e instrumentales, sino también que sean personas proactivas capaces de criticar y modificar una realidad educativa. En este sentido, y en palabras de York (2003) se trata de formar profesionales con un “espíritu emprendedor”, es decir personas que sean capaces de desarrollar y crear la innovación constantemente a través de su desempeño

profesional, de llevar el riesgo del beneficio o de la pérdida, lo que para este autor viene a formar parte importante de las habilidades de empleabilidad.

Al recibir una demanda de la estructura socioeconómica del país en la que se invita a los docentes a apoyar una reforma educativa que promete calidad y eficiencia, en la última década los profesores de diferentes niveles educativos han realizado los estudios de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Los profesionales egresados esperaban una movilidad laboral que les permitiera acceder a un mayor estatus profesional. Desde la psicología de la transición y apoyados en autores como Bandura (1990), Herrera & Rodríguez (1990) y Lazarus & Folkman (1996), podemos mencionar que existían expectativas de autoeficacia por parte de estos profesionales. Estas personas invirtieron un conjunto de recursos psicológicos, afectivos, temporales y económicos bajo un soporte social y productivo para satisfacer una demanda de mercado (movilidad laboral para ocupar puestos cualificados).

Las evaluación de la carrera y sus posibles perspectivas: el Organismo Central de Coordinación de la Universidad Boliviana, elaboró un Plan Nacional de Desarrollo Universitario en función del desarrollo económico, social y cultural planteando la adecuación de las actividades de la formación del Licenciado en Ciencias de la Educación a las necesidades de desarrollo nacional y regional y la optimización de la eficiencia, la eficacia y la calidad de la carrera. Con estos objetivos se propuso realizar evaluaciones por instancias estatales (SINAMED) dirigidas a conocer la realidad y utilidad de la carrera. Sin embargo, estas evaluaciones se han centrado en valores de calidad fundamentados en factores intrínsecos, tales como la formación docente, la evaluación de programas, entre otros.

Si bien, no restamos importancia a la evaluación de la calidad desde estas perspectivas, hacemos una reflexión sobre la función socioeconómica y cultural planteada en la carrera y nos permitimos aseverar que las evaluaciones realizadas no responden a los postulados iniciales de optimización y necesidades bajo las que fue creada esta carrera.

Por tanto, la demanda emergente se dirige hacia una evaluación de la calidad desde perspectivas extrínsecas, donde se empiece a considerar la adecuación del producto de salida de las Universidades y su adecuación a las necesidades sociales y productivas del contexto. El hecho de que la formación recibida siga perteneciendo y respondiendo a las funciones y las tareas demandadas en el lugar de trabajo es un indicador claro de la calidad de una institución universitaria.

A la luz de algunos enfoques evaluativos presentados en el capítulo 3 analizaremos la inserción laboral de los Licenciados en Ciencias de la Educación:

- **Desde la Eficiencia económica**, los objetivos finales del curso/programa se deben alcanzar con una mínima pérdida del talento del alumno. Esta postura es apoyada desde el enfoque de la satisfacción del usuario, en la que la Universidad Boliviana en general y la carrera de Ciencias de la Educación en particular, debería considerar que el criterio de calidad reside en el grado en que los servicios ofertados satisfacen los requerimientos y expectativas de los alumnos (potenciales y presentes).

La adopción de este enfoque representa un cambio significativo en que el usuario –en este caso los Licenciados en Ciencias de la Educación- son los que determinan lo que ha de hacerse. Por tanto, es necesario tener en claro que el usuario de la enseñanza universitaria es el estudiante y las proveedoras son las Universidades – públicas y privadas- que imparten la carrera.

- **Desde la perspectiva del valor añadido** la universidad debe lograr el mayor desarrollo intelectual, afectivo, personal y social de los egresados de la carrera de Ciencias de la Educación. El talento que deben desarrollar los alumnos de la carrera deben ser percibidos en el fortalecimiento como agente activo del proceso educativo y a la larga en su desempeño profesional.

- **Visto desde la perspectiva de la adecuación al mercado laboral** existen dos componentes básicos:

- La relevancia profesional en relación con el grado con que la carrera de Ciencias de la Educación asume los requisitos y expectativas del campo profesional para los cuales los estudiantes han sido preparados.
- La evaluación de la flexibilidad y la capacidad de innovación de la misma institución.

En este sentido, la calidad tiene otro elemento de valor que supone la capacidad de la institución de predecir y responder con rapidez a cuestiones y requerimientos de los clientes y a nuevos avances en el campo profesional mediante establecimientos de mecanismos de información de la evolución del mercado de trabajo, de sistemas de adaptación de los planes de estudios. Pero para llegar a este cometido, la Universidad boliviana requiere estar bastante familiarizada con los rasgos de las ocupaciones para

las que aporta la preparación de los Licenciados en Ciencias de la Educación y los avances de los campos profesionales. Por tanto la Universidad debe satisfacer los objetivos finales y el contenido del programa las necesidades del campo de Ciencias educativas. Esta afirmación nos lleva a plantearnos la siguiente pregunta:

- ✓ ¿Poseen las universidades bolivianas en las que se imparte la carrera de Ciencias de la Educación suficientes mecanismos para estar informada de los nuevos avances del campo profesional e incorporar dicha información a sus programas?

Una de las vías para responder a esta pregunta es realizar estudios de calidad basados en valores extrínsecos, es decir a través del seguimiento de sus profesionales. La evaluación de la calidad de los estudios superiores en cuanto a la preparación para el mercado laboral debe considerar:

- Que la calidad educacional de la carrera de Ciencias de la Educación no puede evaluarse de forma precisa basándose únicamente en los indicadores “objetivos” e intrínsecos. Esta información necesita complementarse con indicadores acerca del mercado de trabajo.
- Las competencias adquiridas en la educación no son sólo importantes para asegurar unos resultados de productividad rápidos al incorporarse al mercado laboral, sino también para la empleabilidad a largo plazo.

Los aspectos analizados, nos permiten mencionar la importancia de realizar un seguimiento a los profesionales, con el propósito de contribuir a la evaluación extrínseca. Además nos permite reflexionar sobre la función de la universidad en el contexto boliviano.

Repensar el rol de la universidad en Bolivia: el encuadre teórico anterior nos permite aseverar que la ideología educacional aplicada sería la que sirve a la producción, repensando de esta manera la ideología de que la producción es la que regula la educación. De esta manera se todo de lucha contra las dramáticas desigualdades existentes en el pueblo boliviano.

Así, la universidad se transformaría en la promotora de cambios sociales, se constituiría en un pilar dentro de estos cambios sociopolíticos, actuando como parte del sistema productivo del país y no como receptora de un sistema productivo.

Por tanto, identificamos cuatro conjuntos normativos básicos en la educación superior, basados en principios universales:

- La justicia que reclama el público interesado por crear una sociedad más equitativa y menos discriminadora.

- La solidaridad como forma de promover el desarrollo de nuestras naciones.
- La libertad que promueven los trabajadores académicos en función de la necesidad de formar profesionales comprometidos con nuestros problemas sociales y con un alto nivel crítico de la realidad.

Consideramos que los principios mencionados se constituirían en agentes que permitirían enfrentar la pasividad, la rutina que cae en la renuncia de ideas, y que lleva a la creación de una sociedad netamente material y fundamentada en la competitividad.

Una sociedad en constante crecimiento y cambios sociales, ideológicos y políticos requiere contar con un capital humano que cuente con una serie de competencias que respondan, no solamente a un mercado productivo, sino también a una necesidad de cambio.

Aprender para el futuro es aprender a cambiar, a participar, a compartir y a desaprender.

Una expansión cuantitativa del sistema promueve un tipo de profesional preocupado por hacer rentable su capital escolar institucionalizado, en vez de producir un contingente de egresados interesados por los problemas sociales. Bolivia, al ser un país con grandes problemas sociales y carencias sociales y económicas, necesita crear un tipo de profesional, si bien preocupado por la rentabilidad de su capital intelectual, también preparado y comprometido con su sociedad. De tal manera que abogamos por la defensa a ultranza de la educación superior pública y desarrollar la enseñanza y la investigación.

Estas reflexiones están motivadas por la necesidad de un replanteamiento de la universidad en contra de la exclusión social como forma de desarrollo.

C.3. Reflexiones sobre la metodología empleada

A la luz de los resultados antes descritos la adopción de un enfoque metodológico empírico analítico permitió realizar un diagnóstico sobre la inserción laboral de los Licenciados en Ciencias de la Educación, es decir, que nos facilitó la construcción de un conocimiento inicial sobre el estado de la cuestión. Al tratarse de un estudio que se encuentra en las primeras etapas de desarrollo consideramos que se ha logrado proporcionar datos para poner el cimiento que permita generar nuevos estudios y con mayor amplitud y profundidad en temáticas emergentes, tales como el género y la calidad de inserción, el valor añadido que genera la formación en Ciencias de la Educación en el ejercicio profesional de los docentes, la actitud que puede generar en los profesionales la poca movilidad laboral, entre otros.

Así mismo, el enfoque descriptivo por encuesta nos permitió conocer y describir las características de la población encuestada a partir de un estudio detallado de las variables de interés. Además de permitir establecer tres momentos en el proceso de inserción laboral de los profesionales: antes, durante y después, situación prevista en el anteproyecto de investigación. En este sentido, mencionamos que el cuestionario permitió abordar la búsqueda de trabajo y el período de transición entre educación superior y el trabajo, así como la situación laboral durante los primeros años después de acabar la carrera. También cumplió con el objetivo de describir las competencias de los graduados y su uso en el trabajo, la medida en que los graduados consideran que su posición y tareas están relacionadas con la educación superior, así como las expectativas profesionales.

En lo que respecta a la muestra, consideramos que ésta ha sido representativa, por tanto los resultados que se han obtenido nos permiten llegar a conclusiones que reflejan la situación real de inserción de los profesionales graduados en Ciencias de la Educación.

En cuanto a la pertinencia del instrumento utilizado, cabe destacar que el cuestionario cumplió los objetivos para el que fue diseñado. Otro aspecto a destacar en el uso del cuestionario fue la modalidad estructurada que facilitó la recuperación de categorías, condición que enriqueció y facilitó la articulación del análisis e interpretación de la información. Así mismo, la supervisión experta del cuestionario permitió diseñar una escala original para el registro del desarrollo percibido del estado de la cuestión _conocer y analizar el proceso, la situación actual y la calidad de la inserción laboral de los profesionales_.

Por otra parte, se menciona la pertinencia de los diseños longitudinales en el estudio de las transiciones, por su carácter procesual y sincrónico.

C.4. Prospectiva

A partir de este trabajo queremos plantear las reflexiones acerca de la necesidad de atender a los procesos de formación e inserción laboral de los Licenciados en Ciencias de la Educación, coadyuvando así a la calidad de los mismos.

Puede afirmarse que la presente investigación permite establecer hipótesis de trabajo acerca de los procesos de la transición universidad-trabajo de estos profesionales con el propósito de explicar interacciones significativas entre los componentes que la facilitan o la dificultan; así mismo generar estudios de mayor alcance y profundidad respecto al papel que juegan las estructuras del sector productivo implicadas, es decir, jefaturas departamentales, el sector

privado y los colegios de profesionales. De esta manera, en los siguientes párrafos consideramos los siguientes aspectos:

- Es necesario que los procesos de investigación continúen en esta línea indagando las actitudes que toman los Licenciados en Ciencias de la Educación en relación a la poca movilidad existente y cómo estos aspectos repercuten en su desempeño profesional.
- Los próximos estudios deben considerar a los otros actores del proceso de inserción, es decir los administrativos de las universidades, las jefaturas departamentales, los administrativos del sector privado y los colegios de profesionales.
- Es muy importante ampliar la divulgación del conocimiento e información sobre los procesos de inserción laboral. Esta medida facilitará la reflexión sobre la importancia de una enseñanza basada en las necesidades sociales del país.
- Los programas de inserción laboral podrían tener como limitación la falta de implicancia por parte de los organismos estatales al momento de plantear un marco de referencia laboral.
- La sociedad del conocimiento otorga particular importancia a la innovación. Sin embargo para que exista una política de innovación deben existir procesos de investigación que permitan apoyar estos procesos. Por tanto la investigación sobre los procesos de inserción laboral permitirán crear estrategias innovadoras al sistema productivo y a la universidad.
- Finalmente, cabe destacar que el enfoque de transiciones propuesto desde la empleabilidad posibilita un abordaje educativo integral y sistémico que podría favorecer la comprensión de los procesos sociopsicopedagógicos implicados en el ingreso a la universidad, en su permanencia, en el egreso y en el proceso de inserción laboral.

BIBLIOGRAFÍA

ALLEN, J. RAMAEKERS, G. Y VAN DER VELDEN, R. (2003). La Medición de las Competencias de los titulados universitarios. En: Vidal, J. (Coord.). *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. León: Universidad de León. Secretariado de Publicaciones y Medios Audiovisuales.

AMARTYA, S.(2003). *Sobre ética y economía*. Madrid: Alianza.

ARIAS, A. & FERNANDEZ, B. (1998). La encuesta como técnica de investigación social. En: Rojas A., Fernández J. & Pérez C. (Eds) *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid: Síntesis.

ASTIN A.W. (1985). *Achieving educational excellence: A critical assessment of priorities and practices In higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.

ASTIN A.W.; BLAKE, J.H.; BOWEN H.R.; GAMSON, Z.F.; HODGKINSON, H.L.; LEE, B. & MORTIME, L.P. (1984). *Involvement In learning: Realizing the potencial of American higher education*. Washington: National Institute of Education.

AUKRUST, O.(1959). Investment and economic growth. *Productivity Measurement*. Review.2.

BAENA, D. (1999). El papel de la educación superior en el crecimiento y desarrollo de los países Iberoamericanos. *Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, **45**. (One line: www.ub.es/geocrit/sn-45-39.htm)

BANDURA, A. (1990). Perceivedself-efficacy in the exercice of personal agency. *Revista Española de Pedagogía*. **187**, 397-424.

BARNETT R. (2001). *Los limites de la competencia*. Barcelona: Gedisa

BECKER, G.S. (1964). *Human Capital: a Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. Nueva York: NBER.

BUSSEY M. (2003). *Homo tantricus: el tantra como episteme para generaciones futuras*. Barcelona: Pomares, S.A.

BRONFENBREMER U.(1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

BORDEN V. (2003). Las encuestas a egresados universitarios como medio de mejora de las universidades: lecciones desde Estados Unidos (pp.81-91). En Vidal J. (Coord.). *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. Leon: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

BROWN P. (2002). Employability in a knowledge-driven Economy. *Journal of Education & Work*.**16** (2), 107-120

CABRERA , A., WEERTS, J. BRADFORD & ZULICK (2003). Encuestas a egresados: tres fundamentos conceptuales en el seguimiento de egresados universitarios(55-80) . En: Vidal, J. (Coord). *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. . Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. León: Universidad de León. Secretariado de Publicaciones y Medios Audiovisuales.

CAPELLA, J. (1991). *"Una Década en la Educación Peruana 1980-1990. Reflexiones y Propuesta*. Lima: Ministerio de Cultura y Desarrollo.

CASALS, J. (1996). Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración. *REIS* 75, 295-316

CASAL, R. (1997). *La inserción social y profesional de los jóvenes*. Barcelona: Paidós

CASAL J. MASJUAN, J Y PLANAS, J. (1989). Los itinerarios de transición entre los 14 y 25 años. En: Casal, J. *La inserción social y profesional de los jóvenes Barcelona*: ICE-UAB.

CASANOVA, H. & RODRÍGUEZ, R. (1999). *Universidad contemporánea. Política y gobierno*. Madrid: Ediciones Pirámide.

CASTELLS M. (1989). Los sistemas de evaluación de la calidad de las universidades: reflexiones sobre la experiencia norteamericana con España como punto de referencia. En Castells M. (Coord) *Hacia una clasificación de las universidades según criterios de calidad*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

CAVE, M. HANNEY, S. KOGAN, M. & TREVETT, G. (1988). *The Use of Performance Indicators in Higher Education*. London: Jéssica Kingsley.

CEPAL & UNESCO. (1998). *Educación y Conocimiento: eje de transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

COLLINS, R. (1979). *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. Nueva York: Academic Press.

COMITÉ EJECUTIVO DE LA UNIVERSIDAD BOLIVIANA (2002). La Educación Superior en Bolivia. (One line: www.comit/programa/deserc%20deserc%20Boli)

CHARLES D.R. (2003). Universidades y regiones: una perspectiva internacional (46-56). En: Vilatla, J. & Pallejá, E. (Coord) *Universidades y desarrollo territorial en la sociedad del conocimiento*: Barcelona: Universidad Politécnica de Barcelona.

CHIAS, J. (1995). *Marketing público: por un gobierno y una administración al servicio del público*. Madrid: McGraw-Hill.

CHURCH, C.H. (1988). The qualities of validation. *Studies in Higher Education*. 13 (1), 27-44.

CLARK R. (1997). *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. México: Miguel Angel Porrua.

CRESAL & UNESCO. (1996). La transformación en vísperas del tercer milenio. Centro Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (Documento policopiado).

CRESALC – UNESCO. (1996). Política para el cambio Educación Superior. (Documento policopiado)

CRESALC – UNESCO (1998). Informe del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. (One line:
www.unesdoc.unesco.org/images/0012/001235/123546s)

DANIEL, J. (1997). *Why Universities need technology strategies*. *Change* **29**, 7-8.

DELLOW, A.D. & ROMANO, R.M. (2002). Editor`s choise: Measuring outcomes: Is the First-time Cohort appropriate for the community college? *Community College Review*, **30** (2), 42-54.

DENISON E.F. (1962). The sources of economic growth in the United Sates and the alterntive befote us. Supplem, paper N° 13 Committee for Economic Development. Nueva York.

DENISON, D.B. (1999). *The transition to university: Academia experiences in the first semestre*. Canadá: Mggill University.

DIAZ, A. (2002). La LOU y la Universidad en la Sociedad de la Información. Las reflexiones impulsadas desde los Cuadernos del Consejo de Universidades (44-61). En: Saenz, A. (Coord.). *La universidad en la nueva economía*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y deportes.

DIAZ, J. (1997). Educación y Empleo en el Umbral del siglo XXI. En: *Revista de Anaya Educación*. IV **10**, 7-11.

DIDRIKSSON, A. (2003). La universidad diferente: presente y futuro de la universidad de América Latina y el Caribe. En: Inayutullah, S. & Gidley, J. (Coord) *La universidad en transformación: perspectivas globales sobre futuros de la universidad*. México: Gidley

DUQUE L. (2003). La satisfacción del usuario del servicio “Formación educativa universitaria” (46-57). En: Duque, L (Coord). *Economía de la Educación*. Madrid: Editores Universidad Carlos III.

ECHEVERRÍA B. (1993). *Formación profesional*. Barcelona: PPU

ESCOTET (2004). Pedagogía universitaria: Hacia un espacio de aprendizaje compartido. *III Simposio Iberoamericano de docencia universitaria*. Bilbao: Universidad de Deusto Vol I. (21-29)

EWELL, M (1994). A matter of integrity: accountability and the future of self-regulation en *Change*. **26** (6), 56-71.

FÄGERLIND I., HOLMESLAND I, & STRÖNQUIST G. (Eds 1999). *Higher Education at the Crossroads. Tradition or transformation*. Stockholm: Institute of International Education. Stockholm University.

FIGUERA, P. (1996). *La inserción del universitario en el mercado de Trabajo*. Barcelona: EUB.

FONTELA, E. (2001). La globalización, tendencias económicas y sociales y formación y empleo durante toda la vida (34-45). En Saénz de Miera A. (Coord.) *En torno al trabajo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

FONTELA, E. (2002). El nuevo escenario económico de la universidad (67-85). En Sanz, A. (Coord.): *la universidad en la nueva economía*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deportes.

FONTELA, E. (1997). *Los ciclos económicos en la economía moderna*. Madrid: Biblioteca Nueva.

FONTELA, E. (1999). Perspectivas a largo plazo y Nueva Economía. *Revista Valenciana d'Estudis Autònoms*. **31**, 31-43.

FOREST, W. (1993). Estrategias metodológicas para la planificación curricular en Educación Superior. Santa Cruz: Editor Universidad Católica Boliviana.

GALEANO E. (1971). *Las venas abiertas de América Latina*. Uruguay: Chanchito.

GARCIA MONTALVO, J.; MORA, J.G. (2000). El mercado laboral de los titulados superiores en Europa y en España. *Papeles de Economía Española*, 86, 111-127

GEORGE M.D. (1982). Assessing Program Quality. En Wilson R. (Eds.) *Designing Academic Program Review*. San Francisco: Jossey Bass

GIMENO, J. (1996). *La transición a la escuela secundaria*. Madrid: Ediciones Morata.

HARVEY, L. (2001). Defining and Measuring Employability. *Revista Quality in Higher Education*. **7** (2), 97-109.

HARVEY, L. & GREEN, D. (1993). Defining Quality. *Assesment and Evaluation in Higher Education*. **18** (1).

HERRERA & RODRÍGUEZ, M.J. (1990). Autoeficacia y educación. *Revista Pedagógica*. **22**, 15-28.

HILLARY, J. & POLLARD, E. (1998). *Employability: Developing a Framework for Policy Analysis*, Departament for Education and Employment, Research Report. **85**

IESALC/UNESCO (1997). Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.(One line: www.unesco/inst/edu/html)

IRIARTE, G. (2003). América Latina: Esperanzas, Frustraciones y Desafíos. La Paz: Offset Boliviana.

IRIARTE, G. (1995). *Análisis Crítico de la Realidad*. La Paz: Offset Boliviana.

IZQUIERDO, A. (1994). *La calidad de la enseñanza superior y otros temas universitarios*. Madrid: ICE de la Universidad Politécnica de Madrid.

JONGBLOED, B. & GOEDEGEBUURE, L. (2003). De la Universidad emprendedora a la universidad "stakeholder"(87-96). En: Vilalta, J. M. & Pallejá, E. (Coord). *Universidades y*

desarrollo territorial en la sociedad del conocimiento. Barcelona: Universidad Politécnica de Catalunya.

KORNAI, J. (1977). *Crecimiento armónico frente a crecimiento anárquico*. Madrid: Saltés.

KNIGHT, P.T. & YORKE, M. (2004). *Employability: judging and communicating achievements*. York: LTSN.

KURZ, R., MUELLER, J.J., GIBBONS, L. & DICATALDO, F. (1989). Faculty Performance. Suggestions for the Refinement of the Concept and its Measurement. *J. Of Higher Education*. **60** (1), 43-58.

LAZARUS Y FOLKMAN (1996). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.

LEVIN, H.M. (1994). Educación y empleo: un punto de vista proactivo. En: IVIE. 2º Congreso de *Economía Valenciana*. Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas. Valencia.

LEVIN, H.M. (1997). Accelerated education for an accelerating economy. Education Policy Studies Series. Occasional Paper. **9** (11), 67-79. Hong Kong: Hong Kong Institute of Educational Research.

LUNDVALL A. B. & JONSON, B.. (1994). The learning economy. *Journal of Industry Studies*. **2**, 23-42.

LYOTARD, J.F. (1984). The Postmodern Condition: A Report on Knowledge, University of Minnesota Press, Minneapolis (87-99). En Peters, M. *Legitimation Problem: Knowledge and Education in the Postmodern Condition*. Londres: Kogan.

MANGANIELLO, E. (1977). *Introducción a las Ciencias de la Educación*. Buenos Aires: Librería del Colegio.

MARTINEZ, J.L.(1998). *Capacitación Docente en Bolivia y América Latina*. La Paz: CEBIAE.

MATEO, J. (2001). *La Investigación Educativa*. Barcelona: Universidad de Barcelona, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. (Documento policopiado).

MARÚM, E. (1999). Transformación para la excelencia: administración y gobierno en las instituciones de educación superior (76-90). En Casanova, H. y Rodríguez, R. *Universidad contemporánea. Política y gobierno*. Madrid: Ediciones Pirámide.

MILLER, R.I. (1986). Evaluating Institutional Quality: Some Ways and some Problems. *Internacional Journal of Institutional Management in Higher Education*. **10** (3), 241-251

MINCER, J. (1962). On-the-job training: costs, returns, and some implications. *Journal of Political Econoy* (supplement), **70**, (25-44).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTES (2001). La realidad de la Universidad Boliviana. (One line: www.iacd.oas.org/la%20122/habini.htm. cedib.org/impunidad/index.php?opti

MINISTERIO DE DESARROLLO HUMANO. (1998). Transformación de la Educación Alternativa en Bolivia. En: *Consejo de Educación de Adultos de América Latina*. La Paz: UNICEF & UNESCO.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES (1996). *Diseño Curricular base para la formación de Maestros del nivel primario*. La Paz: CEBIAE.

MORA, J.G. (1991). *Calidad y rendimiento en las Instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades-Secretaría general.

MORA, J.G. (2002). Formación, empleo y demanda laborales: la Universidad Española en el contexto europeo (14-45). En: Michavilla, F & Martínez, J. (Coord). *El carácter transversal en la educación universitaria*. Madrid: Cátedra UNESCO UPM y Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

MORA, J.G. (1991). *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades. Secretaría General.

MORA, J.G., GARCÍA- MONTALVO, J. & GARCIA ARACIL, A. (2000). Higher Education and Graduate Employment in Spain. *European Journal of Education*. **35** (2), 229-237.

MORENO, J. (2001). Educación, crecimiento y desarrollo humano: la necesaria consolidación del enfoque del desarrollo humano (24-65). En: Santana, L. (Coord.). *Trabajo, Educación y Cultura*. Madrid: Pirámide.

MOON J. (2004). Reflection and employability. *Learning & Employability*. London: LTSN and ESECT.

MOLLIS, M. & ESTELA, B. (1999). Crisis, calidad y evaluación de la educación superior desde una perspectiva comparativa: Argentina y Estados Unidos (23-49). En Casanova, H. & Rodríguez, R. (Coord). *Universidad contemporánea política y gobierno*. México: centro de Estudios sobre la Universidad.

MYRDAL, G. (1974). *La pobreza de las naciones*. Barcelona: Ariel.

MURRAY TUROFF. (1997). Alternative futures for distance learning; the face and the darkside, UNESCO/ OPEN University, Milton Keynes, international colloquium, April, 27-29

NEAVE, G. (2001). *Educación Superior: historia y política*. Barcelona: Gedisa Editorial.

NEAVE, G. (1987). *European Journal of Education*. **22** (2), 171-181.

NORDHAUG, O. (1993). *Human Capital in Organizations, Competence, Training, and Learning* Oxford University: Press, Bergen.

OCDE (2000). *Education at a glance. OECD indicators*. Paris: OECD.

PAUL, J.J.; TEICHLER ,U. & VAN DER VALDEN, R. (2000). Higher Education and graduate employment. *European Journal of Education*. **35** (2), 139-140.

PERROUX, F. (1984). *El Desarrollo y la nueva concepción de la dinámica económica*. Barcelona: Serbal/UNESCO.

PETTIT, J & LITTEN L.H. (1999). A new era of alumni research. *New Directions for Institutional Research* N° 101. San Francisco: Jossey-Bass.

PEREZ, B.& OVIEDO M. (2002). *Estado de la situación de la Educación en Bolivia*. La Paz: CEBIAE.

PIEROLA, V. (1987). *Formación Docente en América Latina y Bolivia*. La Paz: CEBIAE.

PIERCE, D. (2002). *Employability: higher education and careers services*. Abridged version of a report prepared for AGCAS.

PINO, J.L. (2003) Estudio sobre la inserción laboral de los titulados en las universidades de Andalucía (107-120). En: Vidal, J. (Coord): *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. León: Universidad de León. Secretariado de Publicaciones y Medios Audiovisuales.

PURCELL, K. & ELIAS, P. (2002). Seven years on...Making sense of the new graduate labour market. *Graduate Recruiter*. 8 (10), 22-23

PLANAS,J; GIRET,J-F.; SALA,G.& VINCENS, J. (2000). Marché de la compétence et dynamiques d'ajustement. *Les Cahiers*, 6. Toulouse: LIRHE.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO. PNUD. (1996). *Informe sobre desarrollo humano*. Madrid: Ediciones Mundi Prensa/PNUD.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO. PNUD. (1998). *Informe de Desarrollo Humano en Bolivia*. La Paz: Ediciones Sanjinés.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO. PNUD. (2000). *Informe de Desarrollo Humano en Bolivia*. La Paz: Ediciones Sanjinés.

RODRIGUEZ L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

RODRÍGUEZ, S. (2000). La evaluación institucional de logros: la inserción profesional de los graduados universitarios. En: *XI Congreso de Valores de empresa*. Barcelona: Fórum de Cultura Empresarial. 2, 247-251.

RODRÍGUEZ, S. (1991). Calidad Universitaria: un enfoque institucional y multidimensional (34-53). En: De Miguel, M. et. al. (Eds). *La evaluación de las Instituciones Universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades. Secretaría General.

RODRÍGUEZ, S. (1996). *Evaluación institucional y planificación universitaria*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional sobre la evaluación de la calidad. Granada: Encuentro de Consejos Sociales.

RODRÍGUEZ, S. (Dir. 2003). *Educació Superior i treball a Catalunya*. Barcelona: Agencia per a la qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

RUDD, P. (1997). From Socialisation to Postmodernity: a review of theoretical perspectives on the school to work transition. *Journal of Education and Work*. **10**, 257-279.

SANTANA, L. (Coord. 2001) *Trabajo, Educación y Cultura*. Madrid: Pirámide.

SISTEMAS EDUCATIVOS NACIONALES (1998). Universidad Boliviana. (One line: www.campus-oei.org/quipu/bolivia/boli10.pdf)

SCHLOSSBERG, N. (1984). *Counseling adults in transition: Linking practice with theory*. Nueva York: Springer Publishing Company.

SCHULTZ, T.W. (1961). Investment in human capital. *American Economic Review*. **51** (3), 14-26.

SUCRE (2004). *La globalización en los países en vías de desarrollo*. La Paz: Don Bosco

SMITH, A. & WEBSTER, F. (1997). *The postmodern University? Contested Visions of Higher Education in society*. Buckingham: SRHEQ Open University.

SOLÁ, F. (2002). La organización de la Universidad ante la Nueva Economía (56-70). En: Saenz, A. (Coord). *La universidad en la nueva economía*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

SOLOW R.M. (1959). Technical change and the aggregate production function. *Review of Economics and Statistics*. 39 (8), 21-40.

STAROPOLI A. (1989). La experiencia Francesa. *hacia una clasificación de las universidades según criterios de calidad*. Madrid: Forum universidad-trabajo.

STEPHENSON, J. (1998). The concept of capability and its importance in higher education (22-45). In Stephenson, J. and Yorke, M. (Eds). *Capability and quality in higher education*. London: Kogan.

TAMAYO F.(1992). *La creación de la Pedagogía Nacional*. La Paz: universidad San Andrés.

TAMKIN, P. & HILLAGE, J. (Coord. 1999). *Employability and Employers: the missing piece of the jigsaw*. Great Britain: Institute Employment Studies.

TEICHLER, U (2001). Presentación global del Estudio de educación universitaria y empleo de los graduados en Europa (125-163). En: Saenz A. (Coord.). *En torno al trabajo universitario*. Madrid: Consejo de Universidades.

TEICHLER, U. (2003). Aspectos Metodológicos de las Encuestas a Graduados Universitarios (15-29). En Vidal, J. (Coord.). *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. León: Universidad de León. Secretariado de Publicaciones y Medios Audiovisuales.

TEICHLER, U. & VAN DER VELDEN,R. (2000). Higher Education and Graduate Employment. *Revista European Journal of Education*. **35** (2), 15-24

TODARO, M. P. (1989). *Economic development in the Third World*. Nueva York: Longman Inc.

TORRADO, M. (2003). *Estudio de encuesta*. Barcelona: Universidad de Barcelona, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. (Documento policopiado).

TORRICO, A.(Coord.1994). *Reforma educativa*. La Paz: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

THUROW, L.C. (1975). *Generating inequality*. Nueva York: Basic Books.

TURROFF MURRAY (1997) Alternative futures for distance learning; the face and the darkside. UNESCO/OPEN University, Milton Keynes, international colloquium. April, 27-29

UGARTE, J.(2003). *El mercado de trabajo de los profesionales técnicos en la zona de Arauco*. Arauco: Universidad de Arauco.

UNESCO (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Misión. París: UNESCO.

UNESCO (2004). La clasificación Internacional Normalizada de la Educación Superior: datos y cifras. (One line: www.unesco/edu.am/cereq)

VÁZQUEZ G. (1995). Masificación y calidad universitaria: La suerte de la universidad entre el igualitarismo y el desarrollo de la excelencia. *Revista Española de Pedagogía*. 169-179, 371-389

VICEMINISTERIO DE EDUCACION SUPERIOR, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2002). El sistema universitario estatal. (One line: www.vicemins.org.cientecno/bolivia%20b3%20%20content.task)

VICEMISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2004). La educación superior privada en Bolivia. (One line: www.vicemin.org.ve/educsupere/bolivia/boliv09)

VICENS, J. (1999). La inserción profesional de los jóvenes. En la búsqueda de una definición. *Calificaciones & Empleo*. 23 (One line: www.cereq.fr/cereq/califica.html)

VIDAL, J. (Coord. 2003). *Métodos de análisis de inserción laboral de los universitarios*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. León: Universidad de León. Secretariado de Publicaciones y Medios Audiovisuales.

VILLARROEL, R. (2001). *Crisis de la Universidad Boliviana*. La Paz: Unidad de Análisis y Políticas Sociales.

VILALTA, M. & PALLEJÁ, E. (Coord. 2003). *Universidades y desarrollo territorial en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Universidad Politécnica de Catalunya.

VROWIJENSITIJN, T.I. & ACHERMAN, H. (1990). Control-Oriented Quality Assessment versus Improvement-Oriented Quality Assessment. En: Goedegebuure, L, Maassen P. & Westerheijden D. (Eds) *Peer Review and Performance Indicators*. Utrecht. Lemma B.V. 81-101.

WEERT, E. (1990). A macro-analysis of quality assessment in higher education. *Higher Education*. **19**, 57-72.

WESTERHEIJDEN, D.F. (1990). Peers, Performance and Power. En: Goedegebuure, L; Maassen P. & Westerheijden D. (Eds). *Peer Review and Performance Indicators*. Utrecht: Lemma, B.V. (p.p. 183-207).

YORKE M. (2004). *Employability in higher education: what it is-what it is not*. York: LTSN and ESECT. Learning and Employability.

ZABALA, A. (1997). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

ANEXO

Cuestionario

PROGRAMA DOCTORAL: CALIDAD EDUCATIVA EN UN MUNDO PLURAL
PROFESOR TUTOR: DR. SEBASTIAN RODRÍGUEZ
DOCTORANDA: M. DELIA JUSTINIANO D.

Estudio sobre la transición universidad-trabajo
Valoración de los graduados de la carrera de Ciencias de la Educación
sobre la transición de la universidad al ámbito laboral.

Estimado (a) señor (a):

El presente cuestionario tiene por objetivo conocer la valoración que hace de su transición, desde su graduación como Licenciado en Ciencias de la Educación a la situación laboral actual. Forma parte de la investigación conducente al grado de doctora.

Su opinión será de gran utilidad, por lo que le agradecemos responder con la mayor sinceridad posible, al mismo tiempo que le garantizamos completa discreción con la información que proporcione.

Instrucciones para responder el cuestionario:

- ✓ *Lea atentamente cada una de las preguntas y responda a la información solicitada, pues cada una forma parte de una situación en particular.*
- ✓ *En el caso de las preguntas de valoración escalar atienda a las especificaciones de las escalas para no alterar el significado de los valores.*

I. Datos personales y académicos

1. Sexo: M F

2. Edad: Menor de 35 36 a 45 46 a 55 Más de 55 años

3. ¿Cuál fue la universidad que le otorgó su título académico de Licenciado/ a en Ciencias de la Educación?

U. Católica Boliviana U. Evangélica Boliviana U. Gabriel René Moreno
 Otra(*especifíquela*) _____

4. ¿En cuánto tiempo finalizó la carrera de Ciencias de la Educación?

3 años 5 o 6 años 4 años Más de 6 años

5. ¿Tiene estudios postgraduales concluidos?. Mencione cuáles

Doctorado Máster Diplomado Cursos de formación permanente
 Otros(*especifíquelos*) _____

6. ¿Qué tipo de centro de formación le otorgó su título postgradual?

Público Privado

II. Estudios en Ciencias de la educación y actividad laboral

7. ¿Cuál fue su **actividad predominante** durante el último año de la carrera de Ciencias de la Educación?

- Estudio a tiempo completo en la carrera de Ciencias de la Educación
 Estudio y trabajo durante el tiempo de formación de carrera de Ciencias de la Educación

7.a. ¿Qué **tiempo** le dedicaba a su actividad laboral?

- Tiempo completo
 Medio tiempo
 Otra modalidad (*describala*) _____

7.b. ¿Cuál era el **grado de relación del trabajo con los estudios** de Ciencias de la Educación?

- Nada relacionado Poco relacionado Relacionado Muy relacionado

Resuma las tareas desempeñadas: _____

8. Valore la importancia de *las motivaciones para trabajar mientras estudiaba* la carrera de Ciencias de la Educación?. Atienda a la siguiente escala.

1 Nada importante **2** Algo importante **3** Bastante Importante **4** Muy importante

- | | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> Necesidades Económicas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Establecimiento de vínculos para un trabajo posterior | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Prácticas profesionales | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Otras motivaciones (<i>describalas y coloque su importancia</i>) | | | | |
| <input type="checkbox"/> _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

III. Situación laboral: el proceso de inserción

9. ¿Cuál es su **situación laboral** actual?

- Trabajo
 No trabaja, pero ha estado trabajando, después de finalizados los estudios
 No ha trabajado nunca

9.a. En caso de no trabajar ¿**Cuáles son los motivos**?

- Esta realizando otros estudios Vacaciones prolongadas No encuentra trabajo
 Otras razones (*especifíquelas*) _____

EN CASO DE NO HABER TRABAJADO, PASE A LA ULTIMA PÁGINA PREGUNTA 28.

10.¿ Cuál fué la vía de acceso a su primer trabajo, luego de graduarse como Licenciado/a en Ciencias de la Educación?

- Licitación pública
 - Nombramientos directos por parte de la jefatura departamental
 - Recomendaciones por parte de instancias del sector académico, social o político
 - Red de amigos/amigas
 - Otras(*especifique las*) _____
-
-

11. ¿Cuánto tiempo se demoró en encontrar su primer trabajo, luego de graduado de la carrera de Ciencias de la Educación?

- Menos de 1 mes
- De 1 a 3 meses
- De 3 a 6 meses
- De 6 meses a 1 año
- Más de 1 año

12. ¿Cuál fue el tiempo de permanencia en su primer trabajo, luego de graduarse como Licenciado/a en Ciencias de la Educación?

- Menos de 1 año
- Entre 1 y 2 años
- Entre 2 y 3 años
- Más de 3 años

13. ¿Su trabajo actual es el mismo desde que se graduó como Licenciado/a en la Ciencias de la Educación?

- Si
- No

14. ¿Cuál fue su primer trabajo como Licenciado/a en Ciencias de la Educación?

(describallo) _____

El trabajo actual

15. ¿Cuál fue la vía de acceso a su trabajo actual ?

- Licitación pública
 - Nombramientos directos por parte de la jefatura departamental
 - Recomendaciones por parte de instancias del sector académico, social o político
 - Red de amigos/amigas
 - Otras(*especifique las*) _____
-
-

16. ¿Cuál es el tiempo de permanencia en su trabajo actual?

- Menos de 1 año
- 2 años
- 3 años
- 4años
- Más de 5años

17. ¿Que tipo de contrato tiene?

- Fijo
 - Eventual
 - Sin contrato
 - Autónomo
 - Otros(*especifique los*) _____
-
-

18. Señale con una X su(s) ámbito(s) de trabajo en la actualidad. Mencione **el tiempo que le dedica y valore la adecuación del trabajo a la formación como Licenciado en Ciencias de la Educación.**

Tiempo de dedicación

- A.** Total
- B.** Parcial
- C.** Residual

Valoración

- 1.** Nada Importante
- 2.** Algo Importante
- 3.** Importante
- 4.** Muy Importante

Ambito de trabajo

Dedicación

Valoración

	Dedicación			Valoración			
	A	B	C	1	2	3	4
<input type="checkbox"/> Centros educativos _____	<input type="checkbox"/>						
<input type="checkbox"/> Investigación _____	<input type="checkbox"/>						
<input type="checkbox"/> Servicios Culturales _____	<input type="checkbox"/>						
<input type="checkbox"/> Servicios Sociales _____	<input type="checkbox"/>						
<input type="checkbox"/> Servicios a las Empresas _____	<input type="checkbox"/>						
<input type="checkbox"/> Comercio _____	<input type="checkbox"/>						
<input type="checkbox"/> Otros (<i>especifique y mencione el grado de dedicación y la valoración de la adecuación</i>) _____	<input type="checkbox"/>						
<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/>						
<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/>						
<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/>						

19. Valore el grado de importancia de cada uno de los siguientes requisitos para **el acceso a su trabajo actual** (*Recuerde que 1 significa "nada importante y el 4 "muy importante"*).

<input type="checkbox"/> Ser Licenciado en Ciencias de la Educación _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Ser Licenciado en cualquier área _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Ser Normalista _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Experiencia laboral previa _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Otras Características y Competencias Personales (<i>especifíquelas y Coloque el grado de importancia</i>) _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. ¿ En qué **zona** se encuentra la institución donde se desempeña?

- Rural
- Urbana

21. ¿Qué **tipo de institución** es?

- Pública
- Privada

22. ¿Cuál es el **número de trabajadores/as** que se desempeñan en la institución?

- Menos de 10
- 10 - 25
- 26 - 50
- 51 - 75
- 76 - 100
- Más de 100

23. ¿Cuál es la **función principal** que desempeña en la institución?

- Dirección
- Docencia
- Consultorías/Asesorías
- Otras funciones cualificadas (1) _____
- _____
- _____
- Otras funciones no cualificadas (2) _____
- _____
- _____

(1) Se considera funciones cualificadas a aquellas que requieren de formación específica de nivel superior

(2) Se consideran otras funciones no cualificadas a las funciones donde no se requiere formación específica de nivel superior.

24. ¿Cuánto es **su salario** anual?

- 12000 – 24000 bs. 24000 _ 48000 bs. 48000 _ 72000 bs.

25. Exceptuando el trabajo actual ¿**Cuántos trabajos ha tenido desde que se graduó** en Ciencias de la Educación? *Enuncielos y valore su adecuación a la formación como Licenciado en Ciencias de la Educación.*

	Tipo	Adecuación del título			
		1	2	3	4
1.	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

IV. Satisfacción con la situación actual de empleo

26. Valore de 1 a 4 las **condiciones de su trabajo** actual. *Atienda a la siguiente escala*

1 Nada importante 2 Algo importante 3 Bastante Importante 4 Muy importante

	1	2	3	4
<input type="checkbox"/> Condiciones y características de la institución	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Tipo de contrato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Estabilidad laboral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Funciones que desempeña	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Perspectivas de mejora profesional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Otras (<i>especifíquelas y coloque su valoración</i>)				
<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

V. Valoración de la adecuación de la formación recibida

27. Valore de 1 a 4 la **adecuación de formación** recibida para el desempeño del trabajo actual. (*Recuerde que 1 es la mínima valoración y 4 la máxima*)

	1	2	3	4
<input type="checkbox"/> Formación teórica obligatoria _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Formación práctica _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Expresión oral _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Expresión escrita _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Liderazgo _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Trabajo en equipo _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Pensamiento crítico _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Creatividad _____
- Idiomas extranjeros _____
- Idiomas nativos _____
- Informática _____
- Otras (*especifíquelas y coloque su valoración*)
- _____
- _____
- _____
- _____

VI. LA NO INSERCIÓN LABORAL: Factores que dificultan la inserción

28. Valore de 1 a 4 la **importancia** de la incidencia de los siguientes factores en su situación actual.

- Actividades personales que impiden trabajar _____
- Insuficientes estrategias de búsqueda _____
- Falta de conocimientos sobre el mercado laboral _____
- Falta de programas universitarios dirigidos a la inserción laboral de sus
Alumnos/as _____
- Insuficiente formación universitaria _____
- Falta de experiencia práctica _____
- Las ofertas no se adecuan a mis deseos de tipo de trabajo _____
- El bajo salario que ofrecen _____
- Otros (*especifíquelos y coloque su valoración*)
- _____
- _____
- _____

OTRAS CONSIDERACIONES A REALIZAR

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Atentamente

María Delia Justiniano Domínguez