

Anàlisi de l'impacte dels màsters universitaris sobre el desenvolupament de la carrera professional

Elena Oliver Badia
Tutoria per Meritxell Obiols
Treball Final de Màster en modalitat d'investigació
Màster en Psicopedagogia Sociolaboral
Setembre de 2022



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

A la Pilar i la Meritxell, per aportar la seva experiència i ajuda
durant la tutorització del treball.

A la meva família, per ser-hi sempre que els necessito,
i no posar-me cap pressió per arribar on jo vulgui.

A la meva parella, el Ferran, pel seu recolzament incondicional,
i per ser com és.

Finalment a totes les persones que heu fet possible aquest treball:
Gràcies per dedicar-me el vostre temps sense esperar res a canvi.
Gràcies per deixar-me entrar a les vostres vides i compartir amb mi
les vostres històries.

RESUM

El present treball analitza la trajectòria acadèmica i la transició d'alumnes universitaris en acabar els estudis de màster, tot observant quines decisions es prenen un cop acaben els estudis, quins són els motius que justifiquen aquestes decisions, quines barreres troben per assolir aquests objectius, com ha estat l'orientació en cas que n'hi hagi hagut, i quina valoració fan d'aquest procés. S'ha fet un anàlisi de la transició de 9 estudiants d'universitats catalanes, que han cursat els estudis en els següents àmbits: Psicologia, Biologia, Pedagogia, Audiovisuals, Geografia, Nanociència, Educació Infantil, i Ciències Biomèdiques. A partir de l'anàlisi qualitatiu de les seves narratives biogràfiques, s'ha trobat una diversitat de motivacions i expectatives, que deriven també en experiències i valoracions molt diferents sobre la vivència del màster. En general, s'ha trobat una tendència a la manca d'orientació reconeguda a l'hora d'escollir la vessant professional, i una necessitat no resolta d'orientació -aquesta més inconscient- al llarg de la trajectòria universitària i a la transició cap al món laboral. Es reflexiona entorn la importància de l'orientació per a potenciar les competències de gestió de la carrera i la transició pre i post màster.

Tanmateix, el màster es configura com un element clau en la trajectòria dels estudiants universitaris, per la conformació de la seva identitat laboral i en la transició cap al món laboral. Es torna doncs, un element imprescindible i de gran valor situat entre el grau universitari i el món laboral.

Paraules clau: Transició, presa de decisions, trajectòria vital, màster universitari.

ABSTRACT

The present work analyzes the academic trajectory and the transition of university students at the end of master's studies, observing what decisions are made once they finish their studies, which are the reasons that justify these decisions, what barriers they did find to achieve their goals, what has been the orientation in case there has been, and what assessment do they make of this process. This analysis has been made from the transition of 9 students from catalan universities, who have studied in the following areas: Psychology, Biology, Pedagogy, Audiovisuals, Geography, Nanoscience, Early Childhood Education, and Biomedical Sciences.

Based on the qualitative analysis of their biographical narratives, a diversity of motivations and expectations has been found, which also lead to very different experiences and

evaluations of the master's degrees experience. In general, there has been a tendency towards a lack of recognized guidance when choosing a career, and an unresolved need for guidance -this being more unconscious- throughout the university career and in the transition to in the world of work. The importance of guidance to enhance career management skills and the pre- and post-master's transition is debated.

However, the master's degree is configured as a key element in the trajectory of university students, for the formation of their work identity and in the transition to the labor market.

It therefore becomes an essential and highly valuable element placed between the university's degree and the labor market.

Key words: Transition, decision making, life trajectory, university master.

ÍNDEX

1. JUSTIFICACIÓ	8
2. FINALITAT DE L'ESTUDI	10
3. FONAMENTACIÓ TEÒRICA	12
3. 1. Els estudis de màster a les universitats catalanes: Evolució i tipologies	12
3.2. Característiques dels estudiants: Perfil, motivacions, i expectatives	16
3.2.1. Perfil dels titulats d'estudis superiors a Espanya	16
3.2.2. Motius per cursar un màster i satisfacció posterior	17
3.2.3. Reptes durant la finalització dels estudis universitaris	19
3.3. Inserció laboral dels titulats i titulades de màster	19
3.3.1. Context sobre mercat laboral i titulats i titulades universitàries	19
3.3.1.1 Oferta i demanda de feina d'alta qualificació a Espanya	20
3.3.2. Inserció laboral: Indicadors principals	21
3.3.2.1. Inserció laboral dels titulats i titulades de màster a les universitats catalanes	22
3.3.3. Condicions laborals dels titulats i titulades de màster a Catalunya	23
4. DISSENY I METODOLOGIA D'INVESTIGACIÓ	25
4.1 Fonamentació metodològica	26
4.2 Problema i objectius de l'investigació	27
4.3 Disseny de l'instrument	28
4.4 Característiques dels informants	31
4.5. Recollida i tractament de les dades	34
4.6. Estratègia d'anàlisi del contingut	36
5. RESULTATS	39
5.1. Anàlisi de casos individuals: Recorreguts vitals i variables influents en les trajectòries	39
5.1.1 PAN	44
5.1.1.1 PAN. Trajectòria de la carrera.	44
5.1.1.2 PAN. Variables influents a la trajectòria.	45
5.2. Avaluació comparativa dels/les estudiants entrevistats/des	46
5.2.1. Elecció i avaluació de la carrera	46
5.2.1.1. Anar a la Universitat: Una decisió carregada de segones opinions	46
5.2.1.2. L'elecció de la carrera: Varietat de factors influents	48

5.2.1.3. Avaluació de la carrera: La separació entre món acadèmic i laboral	51
5.2.2. Influència de les variables de l'entorn: La gestió dels factors atzarosos	55
5.2.2.1 Els efectes de la pandèmia provocada per la COVID-19:	
Canvis sobtats i incertesa	55
5.2.2.2. Regulacions estatals i sistema educatiu: Factors silenciosos	56
5.2.2.3. El gènere com a factor d'influència: Una qüestió de feminisme	57
5.2.2.4. Rols relacionals: L'entorn familiar i el domicili a les transicions	58
5.2.3. Motivacions i expectatives entorn els màsters	59
5.2.4. Avaluació del màster	65
5.2.5. Identitat laboral i inserció	67
6. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS	70
7. BIBLIOGRAFIA	72
8. ANNEXOS	75
Annex 1. Guió de l'entrevista	75
Annex 2. Model del document de consentiment informat	77
Annex 3. Anàlisi de casos individuals: Recorreguts vitals i variables influents en les trajectòries	78
Annex 4. Exemple d'anàlisi exhaustiu de cas: PAN	96
Annex 5. Enllaç dels enregistraments d'entrevistes complertes	100

ÍNDEX DE TAULES I FIGURES

Figures

3. 1. Els estudis de màster a les universitats catalanes: Evolució i tipologies

Figura 1. Evolució de la població titulada de màster segons la naturalesa de la universitat. Font: AQU (2020, p.6).

Figura 2. Població titulada per àmbit de coneixement, nivell d'estudis i naturalesa de la universitat (promocions 2014-2015 i 2015-2016). Font: AQU (2020, p.7)

5.1. Anàlisi de casos individuals: Recorreguts vitals i variables influents en les trajectòries

Figura 3. Trajectòria de la carrera de PAN.

5.2.5. Avaluació del màster

Figura 4. Variables influents a la trajectòria de PAN.

5.2.1.2. L'elecció de la carrera: Varietat de factors influents

Figura 5. Contradiccions en el grau d'especialització de la carrera.

5.2.1.3. Avaluació de la carrera: La separació entre món acadèmic i laboral

Figura 6. Nota global del grau. .

5.2.4. Avaluació del màster

Figura 7. Nota comparativa de graus, màsters i postgraus.

Taules

4.3 Disseny de l'instrument

Taula 1. Dimensions i subdimensions de l'entrevista en funció dels objectius. .

Taula 2. Guió de l'entrevista semiestructurada.

4.4 Característiques dels informants.

Taula 3. Característiques dels informants. .

4.6. Estratègia d'anàlisi del contingut

Taula 4. Categories d'anàlisi i definició. .

5.2.3. Motivacions i expectatives entorn els màsters

Taula 5. Taula comparativa de motivacions per a cursar un màster dels/les estudiants entrevistats/des

5.2.5. Identitat laboral i inserció

Taula 6. Experiència laboral prèvia i posterior al màster de cada estudiant.

1. JUSTIFICACIÓ

Al context de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), s'ha denotat un clar augment de l'oferta de matrícula de màster, a més a més d'un canvi important al perfil dels estudiants que cursen els màsters. Com són les motivacions, expectatives i transicions que viuen els estudiants que passen per aquest procés? Quines decisions prenen quan finalitzen els màsters i perquè? Compleixen els objectius que s'havien proposat abans dels màsters? I finalment, com diu Torrado (2020), realment hi ha un patró de similituds i diferències entre els diferents màsters pel que fa a la transició dels estudiants?

Totes aquestes preguntes -i altres- sobre la vivència subjectiva dels estudiants de màster universitari conformen respostes molt significatives per entendre l'oferta de formació acadèmica i el mercat de treball actual, i com aquests dos àmbits s'entrellacen -de manera més o menys compatible-, influenciant les vides personals i trajectòries professionals de tota una generació. Els anomenats Millenials (nascuts entre 1981 i 1996), són sovint descrits com una generació marcada per les tecnologies (i per tant també les distraccions), però també per la formació continuada al llarg de la vida, o les dificultats per l'emancipació, de la qual se'n deriven les problemàtiques com la compatibilitat entre la vida acadèmica i laboral, o la sobrequalificació dels contractes dels titulats universitaris.

Per tant aquesta informació resulta clau per tal d'orientar millor la planificació del pas de la universitat al mercat laboral, i anticipar de la millor manera possible la seva preparació per així ser més efectius al mercat laboral i la formació, aprofitar els recursos, i superar les barreres que en alguns casos limiten l'accés i progrés professional (Rodríguez et.al., 2009). A partir dels estudis narratius biogràfics per tant, podrem entendre alguns testimonis que formen part d'aquesta generació d'estudiants, així com els processos pels quals han passat un cop finalitzats aquests estudis: Amb quines barreres s'han trobat per accedir al món laboral, amb quines influències personals han topat, o si han seguit fent formació. I d'aquesta manera contribuir a oferir unes orientacions universitàries més acurades a les necessitats d'aquests estudiants i al seu procés de transició cap al món laboral.

Finalment cal destacar també a nivell personal, els motius vocacionals que motiven i són la primera causa d'aquesta investigació, doncs darrere hi ha un gran interès per l'orientació acadèmica i laboral en aquest *target* concret. En un principi havia de fer les pràctiques durant el curs 2020-2021 al Servei de Carreres Professionals de la UPC, però per motius

d'emergència sanitària provocada per la COVID-19 no va poder ser, i aquest interès per les trajectòries dels estudiants universitaris, les seves preocupacions i els seus processos d'orientació, va quedar latent.

Un altre motor de motivació cap a aquesta temàtica és la manca d'estudis i intervencions d'orientació cap a aquest públic específic, en vers l'oferta de recursos cap a un públic més jove, situat en les etapes més obligatòries de l'educació i en la transició cap a la universitat, i per tant penso que pot ser interessant i important parar-hi més atenció. Cal tenir en compte que els joves amb els quals em centro -els que han finalitzat els estudis de grau i posteriorment han fet un màster-, tenen un nivell de maduresa vocacional més alt, donada la seva edat més avançada, així com el seu recorregut acadèmic també és més llarg i, com a adults emergents, tenen unes necessitats d'orientació ben diferents als d'estudiants pre-universitaris. Cal posar molt més focus en aquest tipus d'estudiants, que necessiten orientació acadèmica i alhora laboral, i que es troben en edat d'emancipació.

Finalment, també hi ha una motivació personal molt important darrere aquest treball ja que, des de la meua experiència he viscut la manca de recursos d'orientació al llarg del meu recorregut universitari, i he vist palpable aquesta manca també cap als meus companys i companyes d'universitat, que s'han vist més perduts/des a nivell acadèmic i laboral un cop acabat els estudis universitaris, que no pas al moment d'escollir el grau, i que no han tingut aquesta orientació accessible en aquell moment. Penso que puc extreure força informació sobre aquest àmbit donat que la majoria de persones del meu entorn han obtingut recentment el títol de màster, i que pot ser per tant, un punt a favor a l'hora de realitzar el treball. El fet de conèixer a algunes d'aquestes persones, penso que pot facilitar el transcurs del seu relat, ja que la confiança hi juga un punt a favor, i que alhora això no malmetrà o esbiaixarà els resultats, doncs es tracta d'una investigació exploratòria, que pot servir com a marc referencial per a investigacions posteriors.

2. FINALITAT DE L'ESTUDI

Mitjançant un estudi qualitatiu de casos, el present treball pretén analitzar **el paper dels màsters** universitaris a la trajectòria acadèmica i professional de diferents estudiants d'universitats catalanes, per així identificar i comprendre amb profunditat les seves necessitats i preocupacions, les motivacions i expectatives que impulsen les seves decisions, les dificultats o barreres que troben durant el procés, i sobretot l'avaluació que en fan un cop finalitzats els estudis de màster.

Els canvis al **món laboral** produïts a les darreres dècades han convertit, i converteixen cada dia més, el procés d'inserció laboral en un procés més complex. La necessitat de formació al llarg de tot el cicle vital és cada dia més predominant, i el mercat laboral de feines amb alta qualificació també es veu realment modificat. A més, els estudiants que opten a aquest tipus de feina, sovint són joves universitaris que es troben en l'anomenada etapa de l'adult emergent. El concepte d'**adult emergent** (Arnett, 2000), sorgeix a finals del segle XX com una temptativa de conceptualitzar els fenòmens identitaris característics de la transició de l'adolescència a l'edat adulta. Aspectes com el temps d'escolarització que s'allarga, els canvis a les activitats laborals, la debilitació de les figures tradicionals, o la postergació de la maternitat/paternitat, ja no són característiques exclusives de la transició a la vida adulta als països industrialitzats, sinó que adquireixen un to cada vegada més global i contribueixen a relativitzar els mateixos conceptes de vida adulta i joventut.

Ens trobem doncs amb una nova etapa del cicle de vida (aproximadament entre els 18 i els 35 anys), marcada per l'exploració d'opcions als àmbits de la feina, l'amor, la mobilitat i l'habitatge, i la identitat personal i laboral. Una etapa marcada cada vegada més per la incertesa, les transicions i els canvis, lligada a la diversificació i multiplicació d'ofertes acadèmiques, i per tant també als canvis de carrera professional.

Serà interessant per tant, analitzar també els factors d'**inserció laboral** dels joves entrevistats, i els processos lligats a aquesta transició: Quin paper hi juga el màster, com avaluen el fet d'haver cursat un màster universitari en aquest procés, l'orientació rebuda o les necessitats d'aquesta, i quines preocupacions, motivacions, objectius i expectatives laborals en sorgeixen de tot plegat.

Una gran part dels estudis realitzats en aquest àmbit provenen d'iniciatives de les Universitats, o des d'algun altre agent de manera puntual, i han anat apareixent durant la primera dècada del S.XX, de manera que són força recents. Així es comprova a la recopilació duta a terme al sistema universitari públic català amb el suport dels Consells Socials dels seus universitaris i dirigits des d'AQU Catalunya. Aquest estudi doncs, no es centra en analitzar la inserció laboral dels estudiants de màster a les universitats catalanes a nivell quantitatiu, àmpliament descrita i estudiada en les publicacions referides, sinó en entendre la seva trajectòria a través de les seves narratives biogràfiques, comprenent a nivell qualitatiu les motivacions, expectatives, pors, ambicions, i incerteses que els acompanyen.

Es tracta d'un aspecte molt menys investigat en aquest tipus d'estudiants (donat que els màsters han pres rellevància molt recentment, com veurem en apartats posteriors), i en el qual cal posar el punt de mira, doncs aquests són els aspectes clau per a treballar les competències de gestió de la carrera i, per tant, també són aspectes que cal conèixer i estudiar amb profunditat per assegurar un servei d'orientació amb més qualitat a les universitats catalanes cap als seus estudiants de màster oficial: Un perfil cada dia més nombrós i que afronta cada vegada més reptes.

3. FONAMENTACIÓ TEÒRICA

3. 1. Els estudis de màster a les universitats catalanes: Evolució i tipologies

En primer lloc cal que ens situem al context actual dels màsters, analitzant l'evolució que han tingut i quina importància prenen avui en dia al context acadèmic i al mercat laboral.

I és que la necessitat d'orientació, la seva estructuració i organització, i de quina manera es duu a terme a les diferents etapes i institucions de l'educació obligatòria ha estat objecte de debat al llarg de tot el segle XXI i bona part del XX. Trobem nombrosos estudis i investigacions al camp acadèmic, a més d'un ampli marc legal dins la Unió Europea i l'estat Espanyol, que ha estat eixamplat i revisat periòdicament, com podem observar a partir dels diferents decrets establerts (LOGSE, LOPEG, LOCE, i LOMCE, entre d'altres). Però què passa quan ens situem en l'educació postobligatòria?

Dins el camp dels estudis de transicions universitàries, trobem un predomini d'aquelles enfocades en la transició als graus i, en segon lloc les de postgrau, però hi ha una gran manca d'estudis de transició als màsters (Figuera, 2020a). Cal posar atenció a aquesta dada, tenint en compte el gran augment d'oferta formativa i matriculats de màster que hi ha hagut en l'entorn de l'EEES. Per això cal fer una mirada al context on s'emmarca aquest projecte de gran magnitud.

Amb l'objectiu d'incrementar l'ocupació a la Unió Europea, i la conversió del sistema Europeu de Formació Superior en un pol d'atracció per a estudiants i professors de la resta del món, el 25 de maig de 1998 els ministres d'Educació de França, Alemanya, Itàlia i el Regne Unit van signar una Declaració instant al desenvolupament del conegut Espai Europeu d'Educació Superior (EEES). Aquest fet posteriorment va donar lloc a la Declaració de Bolonia, el 19 de juny de 1999, i que actualment compta amb la participació de 48 Estats europeus (entre els quals es troba l'estat Espanyol) (Educaweb s.d -a). A partir d'aquell moment, la majoria de les universitats europees han anat reformulant els seus sistemes d'educació superior per anar-los ajustant a les principals mesures proposades per l'EEES (Educaweb, s.d. -b):

- L'establiment d'un sistema d'ensenyament estructurat en tres cicles: Grau, màster i doctorat.
- L'establiment d'un sistema de crèdits comú (Sistema Europeu de Transferència de Crèdits ECTS), i un sistema de qualificacions homogenis a tota la Unió Europea.
- L'eliminació d'obstacles per a la circulació d'estudiants, investigadors, professors i personal administratiu,

- El foment dels programes de mobilitat i plans de formació conjunts.
- El canvi de metodologies docents dirigit a l'aprenentatge basat en competències i la formació al llarg de la vida.

Per tant, com comentàvem anteriorment, des de la implantació de l'EEES l'oferta de màster i la matrícula en els mateixos ha crescut exponencialment, consolidant-se com un espai formatiu clau per a l'adquisició i actualització de competències per a l'ocupació dels titulats universitaris (Torrado i Figuera, 2019). De fet, aquest nivell d'estudis és el que més ha crescut dins el sistema universitari internacional des d'aleshores (OCDE 2017). D'aquesta manera, també s'ha generat una preocupació creixent entorn la integració dels estudiants, l'adquisició d'aquestes competències, i els factors que hi interaccionen, com és el cas de l'Orientació Universitària (Allueva, 2019). El comunicat "El Procés de Bolonia 2020 - L'Espai Europeu d'Educació Superior a la nova dècada" (2009), subratlla que l'aprenentatge centrat en l'estudiant requereix el reforçament de l'estudiant en la seva individualitat, amb nous enfocaments en l'ensenyament i aprenentatge, i amb estructures eficaces de recolzament i orientació.

Així mateix, els Criteris i directrius per l'Assegurament de Qualitat a l'EEES "Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)" (2015) ens indiquen que: *Per a una bona experiència en educació superior, les institucions ofereixen una àmplia gamma de recursos que faciliten l'aprenentatge als estudiants, des de: Recursos físics com biblioteques, centres d'estudis i infraestructura de TIC; a recursos humans com tutors, orientadors i altres assessors* (p.18).

Per altra banda, a nivell nacional, l'Estatut de l'Estudiant Universitari (Real Decreto 1791/2010) exposa que: *L'escenari que dibuixa l'Espai Europeu d'Educació Superior reclama una nova figura de l'estudiant com a subjecte actiu del seu procés de formació, amb una valoració de la feina dins i fora de l'aula, i el recolzament de l'activitat docent i sistemes tutorials.* (p. 109353).

Per tal de donar més concreció al context al qual es situa aquest treball, ens fixem en l'evolució dels matriculats de màster oficial a la comunitat autònoma de Catalunya. Segons el recent informe de l'Agència per la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2020), trobem que el nombre de persones titulades de màster s'ha duplicat els darrers anys, en el període que va des dels nous graus EEES implantats el 2010, i fins el moment de l'estudi, el 2020. Com veiem a la gràfica (figura 1), més de la meitat de persones titulades ho fan des de la universitat pública, la priva i -especialment- la no presencial, han estat protagonistes d'aquest creixement (AQU, 2020). A més a més trobem que actualment hi ha dos

matriculats de màster per cada tres de grau universitari, mentre que aquesta relació era d'1 a 3 el curs 2011-2012.

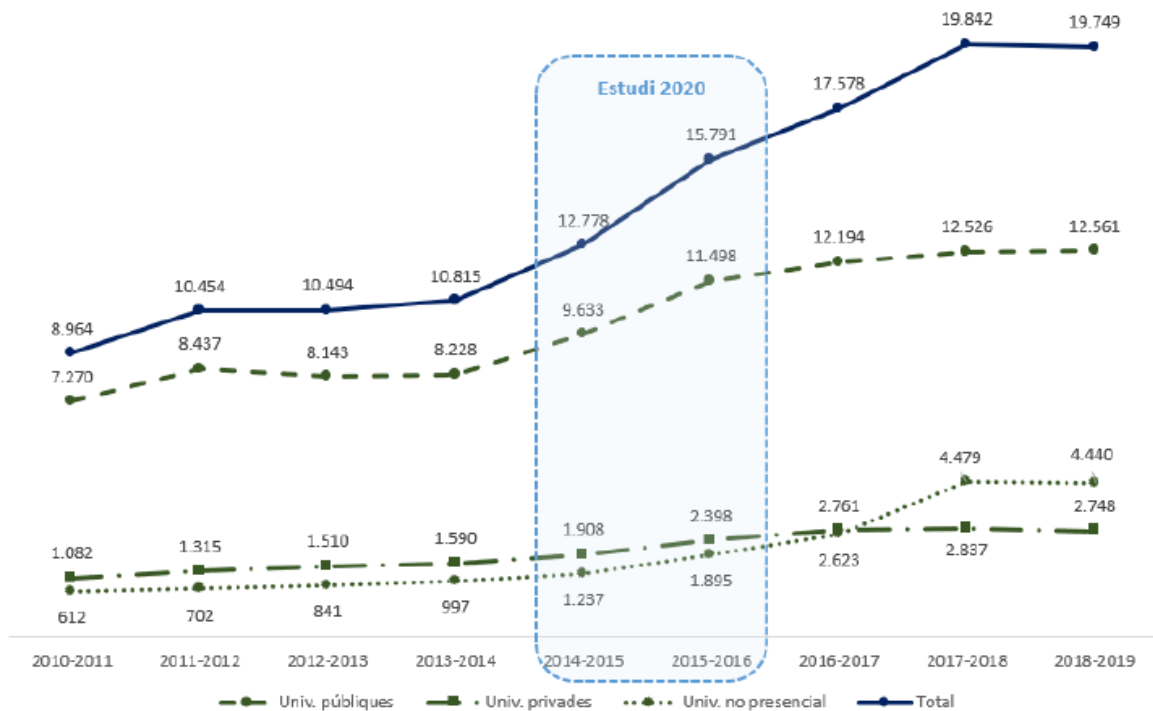


Figura 1. Evolució de la població titulada de màster segons la naturalesa de la universitat. Font: AQU (2020, p.6).

A més a més cal destacar que, d'entre aquests titulats de màster, els de l'àmbit de les Ciències Socials i Jurídiques en representen més de la meitat -especialment a les universitats privades i la no presencial-. Concretament trobem que el curs 2016-2017, més de quatre de cada deu màsters ofertats corresponien a ciències socials i jurídiques, el 22% a enginyeria i arquitectura, el 15% a ciències de la salut, el 12,4% a arts i humanitats, i el 10,4% a la branca de les ciències pures (Fundación CyD, 2018).

Aquesta xifra elevada de la representació de les Ciències Socials i Jurídiques és encara més gran per als màsters i doctorats en respecte a la representació d'aquest àmbit als graus. En canvi es troba que la Salut o les Enginyeries, tenen més representació als graus que no pas als màsters (AQU, 2020), de manera que es pot sobre entendre que en l'àmbit ocupacional de les ciències socials, el màster és un requeriment més important per entrar al món laboral, que no pas en l'àmbit de la salut o les enginyeries (figura 2).

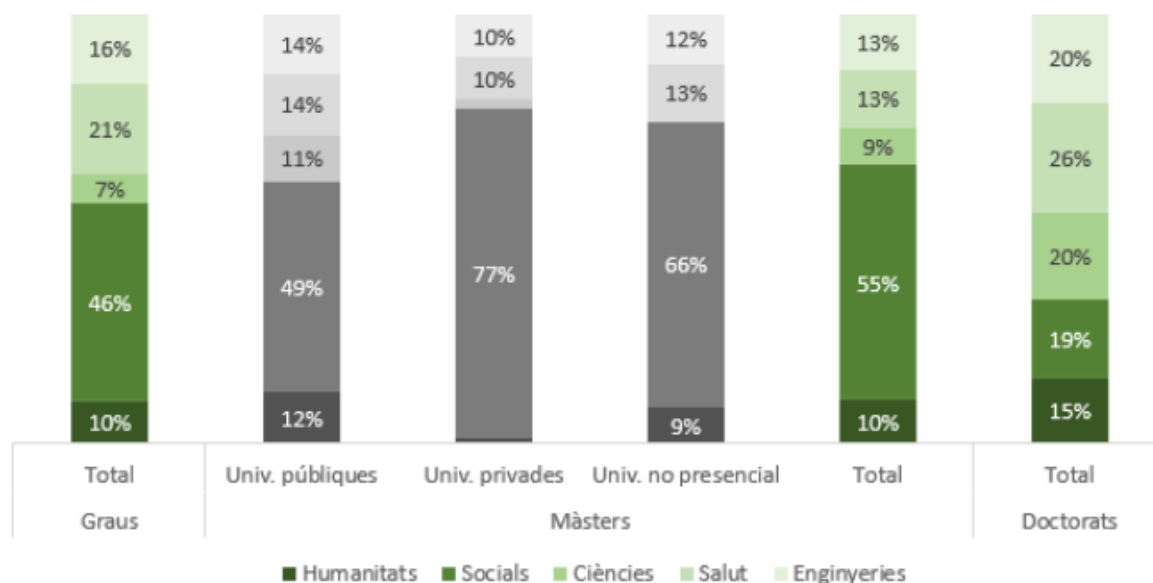


Figura 2. Població titulada per àmbit de coneixement, nivell d'estudis i naturalesa de la universitat (promocions 2014-2015 i 2015-2016). Font: AQU (2020, p.7)

I és que algunes tipologies de màster són obligatòries per a l'exercici en alguns àmbits ocupacionals - construint així un mercat de treball blindat als seus titulats-, mentre que en altres professions no existeix aquest requeriment obligatori per entrar al mercat de treball. I és que es troben diferències molt significatives en el rol que la formació pren per als estudiants segons aquests àmbit ocupacional, universitat, o fins i tot àrea geogràfica.

Com expliquen Figuera i Torrado (2019), en relació a la ocupabilitat com a objectiu clar del màster, podem establir un continuum de situacions que influeixen en la transició al màster dels estudiants. En un extrem, com dèiem, trobem els màsters que són requisit per a la professió -com el Màster en Secundària-, les competències de les quals han estat definides per la pròpia administració. En aquest cas doncs, és possible que ens trobem amb motivacions molt més orientades a l'accés al mercat laboral, que no pas al procés d'aprenentatge en si.

Per altra banda trobem els màsters orientats a la investigació. En aquest cas la formació està orientada a l'accés al doctorat -més que no pas al mercat laboral-, i vinculada a les línies d'investigació dels centres promotors (Figuera i Torrado, 2019). En aquest cas ens podem fixar de nou en els màsters de l'àmbit de les Ciències Socials ja que, tot i representar més de la meitat del volum de titulats de màster actualment, en el sector de la investigació la seva presència és força incipient.

Dins del continuum comentant, podríem situar també altres tipologies en funció dels graus de professionalització, distingint entre aquells enfocats al desenvolupament de competències per a un camp professional (màster professionalitzadors), dels que estableixen itineraris dins la mateixa oferta (professionalitzador i investigador alhora), anomenats màsters mixtes. Aquesta classificació dels màsters doncs, caldrà que sigui considerada per al posterior anàlisi del rol dels màsters des del punt de vista dels estudiants, en explorar els motius d'elecció del màster.

3.2. Característiques dels estudiants: Perfil, motivacions, i expectatives

3.2.1. Perfil dels titulats d'estudis superiors a Espanya

Les estadístiques confirmen un increment i **diversificació** del col·lectiu d'estudiants de màsters en variables com l'edat, la trajectòria prèvia o la procedència geogràfica i motivacions i expectatives de partida (MECD, 2016). No obstant això, les recerques realitzades entorn del perfil constaten diferències relacionades amb l'orientació de màster -investigador, professionalitzador o requisit per a la professió. (Cassuto, 2015; Figuera, Buxarra, Llanes i Venceslao, 2018; Llanes, Valls i Malik, 2017)-, la modalitat -màsters presencials i no presencials-, el tipus de disciplina o àrea d'estudi (Chu i Oguz, 2016; Gordon, 2016) i la situació laboral prèvia (AQU, 2018).

Pel que fa al **gènere** dels titulats, la Fundación CyD (2021), explica que el 56,9% dels titulats de màster oficial a Espanya el 2019 eren dones. Tot i així les Enginyeries -de la mateixa manera que passa als graus universitaris-, la presència es redueix al 32,7%, mentre que Salut és l'àrea de màster més feminitzada, amb un 76,6% (Xarxa Vives, 2019).

Si ens fixem en l'**edat**, expliquen que hi ha un clar rejueniment tant als graus com als màsters, passant de menys del 60% a més del 70% d'estudiants menors de 25 anys als graus, entre 2017 i 2019. Tot i així les dades són diferents per als màsters, doncs el 36,2% era menor de 25 anys, i alhora més del 30% en tenia més de 30, l'any 2019 (Fundación CyD, 2021). I la **situació familiar** està relacionada també amb el perfil d'edat. Un 56,4% és solter i el 36,9% viu en parella. Mentre que el lloc de **residència** està associat, a més, amb la necessitat de mobilitat per estudis. El 55% dels estudiants cursen el màster a la ciutat de residència i, d'aquests, el 66,5% viu al domicili dels pares. El 45% restant estudia en una localitat diferent i viu majoritàriament en un pis compartit (39,4%) o sol (39,4%). El màster suposa, si més no inicialment, un retard en la independència del nucli familiar.

Per **nacionalitat**, el 4,1% dels titulats de grau eren estrangers, enfront el 21,1% als màsters. Si ens fixem també en les comunitats autònomes, el 66% dels titulats de grau i el 72,3% dels de màster a les universitats presencials es concentraven a Madrid (27,6% i 26,7%), Catalunya (18,6% i 16,8%), Andalusia (13,9% i 15,4%), i País Valencià (12,4% i 12,3%) (Fundación CyD, 2020).

3.2.2 Motius per cursar un màster i satisfacció posterior

Segons l'AQU (2020), el motiu principal per cursar un màster a Catalunya és el progrés professional. A partir de les enquestes realitzades el primer trimestre de 2020 a titulats i titulades de màster oficial, els resultats dels motius pels quals cursar els estudis de màster van ser (de l'1 al 10):

- Progressar en la trajectòria professional: 8,2
- Augmentar les oportunitats de feina: 7,8
- Complementar, aprofundir la formació: 7,8
- Canviar l'àmbit disciplinari: 4,5
- Iniciar els estudis de doctorat: 4,2

Iniciar els estudis de doctorat és un motiu rellevant en subàmbits com ara el de Filosofia i Humanitats, mentre que per a les persones que volen canviar l'àmbit disciplinari són una opció rellevant els màsters de Turisme.

Les diferents motivacions d'accés al màster, així com els diferents perfils personals i situacionals generen formes diferents d'"estar" al màster (Pereda, 2016), a més de condicionar la satisfacció posterior amb la formació, la persistència en els estudis i la gestió de la carrera professional (Gordon, 2016; Mercer, 2015; Negre, 2017). Les darreres investigacions han posat de manifest que els nivells de satisfacció són directament proporcionals a la correspondència entre els objectius per a cursar la formació i la tipologia d'aquesta, ressaltant la importància d'analitzar l'adequació entre motivacions i expectatives de l'alumnat i les característiques de l'oferta (Figuera et al., 2018).

A més, també a partir d'aquestes enquestes, es demostra que la satisfacció amb el màster torna a repuntar l'any 2020, doncs aproximadament 7 de cada 10 persones titulades tornarien a cursar el mateix màster. Aquesta xifra ha incrementat en gairebé tots els subàmbits, i especialment a Psicologia i Teràpia, i a Intervenció Social, que el 2017 estaven a la cua en aquest aspecte.

De les persones insatisfetes amb el màster, en canvi, un 50% es veu afectat pel disseny o la qualitat del màster, arribant al 75% en el subàmbit de Belles Arts. També en destaca la

manca de satisfacció amb les sortides laborals, ja que és un motiu per al 38% de les persones titulades. El 25% afirmen que sempre han tingut altres interessos i que el màster cursat no ha acabat de seduir-los. Finalment, el motiu marcat com a “altres motius”, inclou motius específics per a cada títol, però que en conjunt esdevenen el principal motiu d'insatisfacció, i per tant cal parar-hi atenció.

A partir de la investigació duta a terme per Figuera, i Torrado, (2019), es troben diferències entre els perfils dels estudiants en funció de la tipologia del màster, ja sigui requisit per la professió, professionalitzador, orientat a la investigació, o mixt.

Als màsters que són requisit per a la professió i aquells de caràcter professionalitzador, Figuera i Torrado troben estudiants més joves, que acaben d'acabar el grau i accedeixen directament al màster sense una experiència laboral relacionada amb el seu àmbit d'estudi; molts encara viuen a casa dels seus pares i, per tant, la família és un suport econòmic per a costejar els seus estudis. D'altra banda, als màsters orientats a la recerca troben estudiants de més edat, amb experiència professional relacionada amb el seu àmbit d'estudi i independents de la llar familiar. En més de la meitat dels casos són estudiants internacionals.

En segon lloc, s'analitzen els motius d'elecció de la formació, obtenint com a resultat que els estudiants dels màsters orientats a la recerca tenen com a principal motivació la millora formativa: Actualitzar els seus coneixements o incrementar el seu bagatge formatiu. El patró de resposta dels estudiants dels màsters que són requisit per a la professió és significativament diferent. Per a ells, l'adquisició d'un major bagatge formatiu perd força com a motiu d'elecció, amb l'objectiu d'ampliar les seves competències professionals a i situar-se professionalment (Figuera i Torrado, 2019).

Com hem vist, les dades mostren que l'ocupabilitat augmenta en aquelles persones titulades de màster, però cal tenir en compte -gràcies a estudis com aquest- que aquesta ocupabilitat també varia entre els titulats en funció de l'orientació del màster i el grau d'importància donada a la professionalització. Sens dubte l'EEEs ha canviat l'escenari formatiu amb la implementació dels màsters, però el desenvolupament de l'oferta ha respost a factors molt diversos i, en no poques ocasions, al marge del mercat de treball (Figuera i Torrado, 2019). Per tant cal promoure un coneixement més enllà de l'acadèmia, sobre el valor de la formació del màster en termes d'ocupabilitat, i sobretot als màsters orientats a la recerca.

Des de la perspectiva dels serveis d'orientació en les universitats, i vista la diversitat de situacions formatives, és important disposar de més informació sobre les característiques específiques de cada formació i aprofundir en les variables del context amb la finalitat

d'ajudar a prendre decisions adequades a un perfil d'estudiants amb necessitats clarament diferents als estudiants de grau.

És important desenvolupar programes de gestió de la carrera en el cas específic dels màsters, que permetin als estudiants comprendre el significat d'aquests estudis, elaborar expectatives realistes i prendre decisions adequades sobre la formació i el seu futur professional (Pinto, Taveira i Llanes, 2015; Rodríguez-Romero i Figuera-Gazo, 2016). Treballar qüestions com la gestió del temps i dels diversos rols, o l'elaboració d'un projecte professional i la planificació de la transició (Figuera i Torrado, 2019). Així com al cas dels estudiants que accedeixen al màster des d'una altra àrea disciplinar o camp ocupacional, la reflexió sobre la transferència de competències adquirides a la carrera professional prèvia. Aquesta acció orientadora, com indiquen Martínez et. al. (2016) a partir dels qüestionaris a estudiants d'educació, només serveix si s'acompanya de planificació, compromís, coordinació, formació, recursos i reconeixement. I per fer-ho possible és doncs necessària més recerca per a comprendre el rol que aquesta formació tindrà en la transició dels futurs professionals.

3.2.3. Reptes durant la finalització dels estudis universitaris

Segons l'estudi de Rodríguez et. al. (2009), l'etapa de finalització dels estudis universitaris és especialment difícil ja que s'acostumen a donar diferents circumstàncies com: La necessitat d'establir metes de futur (a nivell personal, acadèmic i laboral), accedir a una ocupació i una feina que s'ajusti a les expectatives, valorar les pròpies potencialitats i superar la por al fracàs (durant el procés de selecció però també en el manteniment de la feina). En aquest sentit també destaquen el fet d'elaborar una identitat professional i una autoestima positiva en relació a aquesta identitat.

3.3. Inserció laboral dels titulats i titulades de màster

3.3.1. Context sobre mercat laboral i titulats i titulades universitàries

Segons els informes AQU (Agència per la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya) 2020, trobem diferents dades de rellevància i que cal tenir en compte per contextualitzar el present treball, sobre la inserció laboral dels titulats i titulades de màster de les universitats catalanes. Per altra banda, també ens fixarem en les dades dels informes més recents sobre estudis universitaris i mercat laboral que proporciona la Fundación CyD (Fundación Conocimiento y Desarrollo).

3.3.1.1 Oferta i demanda de feina d'alta qualificació a Espanya

L'etapa de finalització dels estudis i l'enfrontament a la cerca de treball són moments especialment crítics per als estudiants universitaris.

La consecució d'una titulació universitària –sigui de grau, màster o doctorat– obre un nou futur. L'estudiant s'enfronta a reptes com el de reorientar aquesta nova etapa vital, aclarir i articular les seves metes i aspiracions integrant-les en un projecte professional i vital viable en el temps, i trobar un treball que s'ajusti a la inversió en els seus anys de formació. Les preocupacions sobre les sortides laborals, les oportunitats obertes als graduats i el com i on buscar un treball adequat, que han planejat al llarg dels estudis, es convertiran en una preocupació recurrent de la tutoria en aquest últim període.

El 2019, les noves altes de llocs de feina d'alta qualificació ofertats per la gestió al Servei Públic d'Ocupació Estatal es van incrementar un 11,5%, mentre que les noves altes de demanda d'aquests llocs van créixer un 3,8%. D'aquesta manera trobem que el desajustament relatiu entre oferta i demanda va disminuir (Fundación CyD, 2021), essent els tècnics i professionals de la salut i l'ensenyament els menys afectats, i el grup dels directors i gerents el que presentava un desajustament més elevat.

Malgrat això, prenent també les dades de 2019, veiem que el 34,5% dels contractes de feina dels titulats presentaven sobrequalificació, el valor més elevat de la Unió Europea. El 22% van ser per a treballar o bé d'empleat comptable i administratiu o bé de dependent en botigues i similar, i gairebé un 10% van ser per a exercir ocupacions elementals. Certament aquesta xifra era més reduïda que el 2018 (3 punts percentuals), principalment a causa d'un major percentatge de contractes de feina amb tasques menys sofisticades dins de les ocupacions d'alta qualificació, les de tècnics i professionals de suport (Fundación CyD, 2021).

Segons la mateixa Fundación CyD, el percentatge tan elevat de graduats superiors a Espanya que s'empren en ocupacions que no són d'alta qualificació, es deu en gran part al baix percentatge d'ocupats d'alta qualificació a Espanya, relativament. Així, el 2019, el 33,8% del total d'ocupats a Espanya s'empraven en ocupacions d'alta qualificació, enfront del percentatge del 42,4% de la UE en el seu conjunt.

3.3.2. Inserció laboral: Indicadors principals

El primer que cal destacar sobre el mercat laboral per a la població amb estudis superiors és la quantitat de persones amb possessió d'aquest nivell d'estudis a l'estat Espanyol, que el 2019 era del 38,6% (en persones de 25 a 64 anys) (Fundación CyD, 2021). Això implica que Espanya es trobava en aquell moment més de cinc punts percentuals per sobre de la dada de la UE-28 i que, per tant, és possible que en aquest territori també sigui més alta la sobrequalificació dels treballadors respecte els seus contractes de feina. Per altra banda en canvi, Espanya també es troba al tercer valor més elevat de la UE-28 (UE: 21,2%) pel que fa a persones que només tenen estudis obligatoris com a màxim (un 38,7%); i ocupa l'últim lloc (UE: 45,6%) pel que fa al percentatge de població amb estudis secundaris postobligatoris no terciaris (com el batxillerat o els cicles formatius de grau mig), essent aquest d'un 22,7% (Fundación CyD, 2021).

D'aquestes primeres dades se'n pot extreure que a Espanya el nivell de formació postobligatòria no terciària no és vist com una meta en si mateixa, sinó més aviat com un pas previ a l'educació superior. I és que l'educació superior (professional o universitària) afavoreix clarament la participació al mercat laboral i l'ocupació (AQU, 2020), com mostra també la Fundación CyD quan explica que la taxa d'activitat dels graduats superiors (entre 25 i 64 anys) era quasi del 90% a Espanya el 2019, mentre que la dels estudis postobligatoris no terciàries es situava al 82,4%, i la dels obligatoris, al 72,2%.

Tot i així cal tenir en compte que, segons l'OCDE, Espanya està entre els països on la diferència en el percentatge de població ocupada segons el nivell educatiu es troba per sota de la mitjana, és a dir, l'avantatge que proporciona l'educació superior al mercat laboral espanyol és més baix que en altres països. En particular, la diferència en l'ocupació (en persones entre 25 i 64 anys, el 2018) entre el nivell educatiu més alt i el més baix a Espanya és de 24 punts percentuals (pp), mentre que en el conjunt de l'OCDE és de 27 pp de mitjana (OECD, 2019).

Prenent les dades de 2020 (primer trimestre), veiem que l'atur ha millorat des de 2017 en tots els nivells educatius. En el cas de les persones amb educació superior trobem 1,7 pp menys, així com la taxa d'ocupació, que també ho ha fet, però més discretament (0,4 pp més que el 2017). Tot i que la distància entre la taxa d'ocupació i la d'atur segons el nivell d'estudis s'ha anat reduint des de 2017, encara estan lluny dels nivells d'abans de la crisi econòmica del 2008 (AQU, 2020).

I és que cal considerar aquestes dades dins el marc de l'estat en què es troba el mercat laboral Espanyol actualment, ja que va ser fortament colpit per la crisi de 2008, seguit d'una lenta recuperació que s'ha viscut fins el 2020, amb l'arribada de la pandèmia. Mentre que la

taxa d'activitat ha anat creixent ininterrompudament a la UE-28 entre 2007 i 2019, a Espanya aquestes oscil·lacions han estat clarament més elevades que les europees, sent al 2019, el tercer país amb la taxa d'ocupació més baixa, i el segon amb més taxa d'atur: Més del doble que la europea (3,7%) (Fundación CyD, 2021).

3.3.2.1. Inserció laboral dels titulats i titulades de màster a les universitats catalanes

Pel que fa als titulats i titulades de màster a les universitats catalanes, les dades d'ocupació obtingudes fins el primer trimestre de 2020 són bones: Més del 92% de titulats treballen. Aquesta ocupació (i com la de la població general) ha presentat una tendència creixent des de 2014, de la mateixa manera que l'atur s'ha reduït gairebé a la meitat en sis anys en aquest col·lectiu (AQU, 2020).

Si observem més detingudament aquestes dades per àmbit de coneixement, trobem que Salut és l'àmbit un percentatge d'ocupació més elevat, seguit de les Enginyeries i les Ciències Socials. I és que, des de 2017, han tingut una evolució força destacables les Titulacions Mixtes (ja que presenten un caràcter més interdisciplinari) i també Arts i Disseny, i Ciències Biològiques i de la Terra. En canvi a l'altre extrem, trobem que l'ocupació dels titulats en àmbits com ara Comunicació i Documentació, Filosofia i Història, Arquitectura i Construcció Civil, ha disminuït.

A l'enquesta feta per la AQU als titulats i titulades de màster el 2020, es va demanar als titulats no ocupats, que puntuéssin -de l'1 al 10- els motius pels quals no trobaven feina, els resultats de la qual van ser, en aquest ordre:

- Tenir una feina que m'agradi i un nivell atributiu adequat: 7,3
- Manca de pràctica professional: 4,7
- Exigència de mobilitat al lloc de feina: 4,1
- Activitats personals que impedeixen treballar: 3,2
- Mancances en la formació rebuda al màster: 3,0

D'entre aquestes opcions, la manca de pràctica professional i les mancances en la formació rebuda al màster, poden derivar de la formació rebuda. Els que puntuen més alt a la primera (manca de pràctica professional) són els estudiants dels màsters d'Enginyeria Química i de Materials, Arquitectura, Filologies Estrangeres, Telecomunicacions i Psicologia. Per altra banda, els titulats que puntuen pitjor la formació rebuda al màster són els de Telecomunicacions, seguits de Polítics, Arquitectura, Medicina i Odontologia, i Farmàcia i Biomedicina, però tots amb una puntuació força baixa (menys de 6 sobre 10).

Cal destacar també la importància de l'adequació de la feina dels titulats universitaris un cop es troben al món laboral, tant pel que fa al seu nivell de qualificació, com a l'àmbit en el qual s'han format. Segons l'informe més recent de l'AQU (2020), 6 de cada 7 titulats fan funcions específiques del màster que han cursat, 2 de cada 10 fan funcions específiques de la titulació prèvia, i dels dos restants, un fa funcions universitàries i l'altre funcions no universitàries. Possiblement, degut a l'increment en l'oferta formativa i de titulats de màster, el percentatge de persones que fan funcions relacionades amb el màster ha augmentat considerablement els últims sis anys, en detriment de les funcions relacionades amb el grau. A més, aquest increment s'ha donat pràcticament en tots els subàmbits de coneixement, donant-se uns màxims del 73% als màsters de Didàctiques, Física i Matemàtiques, Enginyeria Química i Materials, i uns mínims del 43% a Història, Esport i Nutrició, i Enginyeria Aeronàutica.

I és que els màsters d'Administració d'Empreses i de Didàctiques, són els que protagonitzen el pes dels màsters a la universitat i destaquen pel que fa a resultats laborals. En canvi, a l'altra cara de la moneda trobem a les persones titulades de màster dels subàmbits d'Història, Turisme o Polítiques, que els costa més trobar una ocupació d'acord amb el que han estudiat.

També en funció del teixit econòmic en situem, les funcions específiques del lloc de feina pot ser més -o menys- adequada a la formació dels titulats. Independentment del sexe i de l'edat de la persona titulada, trobem que: A la branca d'Educació, cultura i recerca (especialment al sector públic), el percentatge de funcions específiques de màster és més elevat. També a les empreses mitjanes, independentment de la branca i del sector, trobem una proporció més elevada de funcions específiques del màster. Finalment a l'altre extrem es situen l'Administració pública (Administració general), els Serveis al consumidor, i les Tecnologies de la comunicació.

3.3.3. Condicions laborals dels titulats i titulades de màster a Catalunya

Pel que fa als contractes laborals -si observem les dades prèvies a la pandèmia-, trobem que 6 de cada 10 titulats tenen contractes fixos (ha anat a l'alça els darrers anys). La temporalitat n'afecta 3 de cada 10, amb una disminució de 4 pp els últims tres anys. La resta de categories contractuals també disminueixen lleugerament (autònom i becari).

Per àmbit de coneixement, l'estabilitat es concentra sobretot en els màsters de Ciències Socials i d'Enginyeries. Tant els contractes de becari, vinculats a la recerca, com la temporalitat destaquen en l'àmbit de Ciències Experimentals, fet que apunta al tipus de

contractació característica del sector de la innovació i la recerca. Finalment l'emprenedoria destaca a Humanitats i a Salut, mentre que les feines sense contracte formal destaquen a Humanitats en comparació amb la resta, tot i ser encara un percentatge testimonial (AQU, 2020).

Si observem els tipus de jornada laboral trobem una tendència creixent a la jornada a temps complet (situant-se al 87% el 2020), i dels que treballen a temps parcial, la meitat ho fa a mitja jornada (d'11 a 24 hores setmanals).

Sobre els guanys econòmics, la tendència tanmateix és creixent: L'ingrés de més de 2.000 € bruts mensuals passa del 46% al 59% en sis anys, i els guanys de menys de 1.000 € mensuals afecten únicament 1 de cada 10 persones el 2020 (cal entendre aquestes dades en el marc de fluctuacions de la moneda a la UE, que també ha agumentat el seu valor en aquests darrers anys).

Els àmbits de Ciències Socials i d'Enginyeries representen els guanys bruts més alts, essent també els àmbits amb el gruix de titulats amb més responsabilitats sobre altres persones a la feina (i amb tendència creixent). No obstant això, aquests són també els àmbits que presenten una diferència interna més gran entre titulacions, de fins a 1.200 € bruts mensuals, per tant és interessant considerar també els subàmbits. En aquest sentit, Administració d'Empreses, Enginyeria Industrial i Organització, o Medicina i Odontologia són els subàmbits amb unes remuneracions més elevades comparativament. En canvi Belles Arts, Ciències de la Terra o Teràpia i Rehabilitació es troben a la cua (AQU, 2020).

Cal destacar també que la satisfacció general dels titulats amb la seva feina és de 8 sobre 10. Allò que satisfà menys les persones ocupades és la utilitat dels coneixements del màster (destacant clarament en aquest ítem els màsters de Salut) (AQU, 2020). Si bé les puntuacions de Ciències Socials, Salut i Enginyeries són força semblants en cada ítem avaluat, Humanitats i Ciències Experimentals tenen puntuacions notablement més baixes en gairebé tots els ítems, i amb tendències creixents en tots els àmbits i categories des de 2017.

Sintetitzant els paràmetres comentats (tipus de contracte laboral, retribucions, adequació de les funcions i satisfacció amb la feina) obtenim l'IQO (Índex de Qualitat Ocupacional). D'aquest se'n deriven dues conclusions rellevants: Per una banda, Humanitats es troba per sota dels altres àmbits, i amb poca diferència interna entre els seus subàmbits. Per altra banda, les Ciències Socials és l'àmbit amb més diferència interna, tot i que obté una puntuació final molt bona (la segona, per sota de les Enginyeries) (AQU, 2020).

4. DISSENY I METODOLOGIA D'INVESTIGACIÓ

Trobem diversos estudis entorn les transicions, sobre tot lligades als estudiants en diferents etapes de la seva trajectòria acadèmica. Els **qualitatius** sovint es centren més en entendre la vivència subjectiva de casos concrets a través d'un interlocutor en primera persona, mentre que els **quantitatius** permeten aprofundir en aspectes concrets dels estudiants, com el seu nivell socioeconòmic, per exemple.

Aquest segon aspecte queda plasmat al marc teòric de la present recerca a partir de diversos estudis que s'han fet al mateix conjunt d'alumnat i zona geogràfica. Amb la finalitat de respondre als objectius plantejats en aquesta recerca, aquest treball presenta un disseny qualitatiu; donant la mateixa importància als resultats de tots ells per a donar resposta a la pregunta de recerca. Abordar l'estudi de la transició dels estudiants des de l'enfocament metodològic qualitatiu queda justificat per la complexitat del tema d'estudi que constata la necessitat d'una visió més completa i profunda del problema de recerca, tal com s'ha dut a terme en altres recerques similars.

Segons aquesta metodologia, s'analitzen les dades extretes de l'entrevista que permeten aprofundir en els resultats a partir de les vivències subjectives de les persones entrevistades. En la recerca s'ha adoptat també la **perspectiva sistèmica** proposada per McMahon i col. (McMahon i Patton, 2006; McMahon i Watson, 2012), en la qual s'integren elements de les diferents teories del desenvolupament de la carrera amb la **Teoria General de Sistemes**, ja que s'analitza la influència dels factors de transició dels estudiants que es produeixen en diferents sistemes, des del macro (polítiques educatives i estatus social, entre d'altres) al micro (sistemes familiars i personals).

D'aquesta manera, el present treball respon a una **metodologia descriptiva i comprensiva**, de caràcter qualitatiu, que permet aproximar-se a una comprensió i aprofundiment del fenomen analitzat. Aquesta fase del projecte centrarà la seva atenció en la descripció dels esdeveniments vitals de les trajectòries acadèmiques dels estudiants de màster, i en la seva transició cap al món laboral. L'aproximació a la realitat amb un enfocament qualitatiu permetrà identificar patrons vitals i donar significat a aquestes trajectòries.

Es planteja el disseny d'una **entrevista semiestructurada** amb aquells factors que incideixen en l'etapa prèvia i la d'adaptació dels estudiants, tant en l'ambient social com acadèmic: Aprofundir en la comprensió del procés de presa de decisió de cursar el màster i quines dificultats van experimentar en aquesta etapa i, de la mateixa manera l'experiència viscuda durant aquesta etapa acadèmica, i els factors facilitadors i les dificultats en la transició posterior. Mitjançant aquesta tècnica s'aconsegueix obtenir la veu dels protagonistes per a, des de la seva pròpia narrativa, poder explicar els factors que van facilitar la transició i aquells altres que la van dificultar o encara la dificulten. La seva participació ineludible, amb l'autoritat de la seva experiència i legitimitat de la seva opinió (Gerber, 2008), contribueix a la construcció d'un discurs més pròxim, legítim i coherent amb la realitat.

El **conjunt d'informants** està constituït per persones que representen les diferents tipologies d'estudiants que s'analitzen i estudien. Tal i com diu Figuera (2019). "Més que representativitat estricta, es tracta d'una representació de les característiques d'aquesta població que ens permet documentar aquesta variabilitat amb les seves diferències, coincidències, patrons i particularitats (Blanchet i Gotman, 2007). Autors, com Kaufmann (2011), posen en dubte l'ús del concepte mostra, ja que consideren poc adequat des d'una òptica qualitativa, per conduir a la idea de representativitat i d'estabilitat. Des d'aquesta perspectiva és necessari posar l'accent, més que en la constitució de la mostra, en la bona elecció dels informadors".

4.1 Fonamentació metodològica

Pels motius esmentats a l'apartat anterior, en aquest estudi s'ha optat per l'ús d'una **metodologia qualitativa**, i així accedir amb més facilitat als significats subjectius de les diferents realitats dels estudiants. Mitjançant la realització d'entrevistes semiestructurades a nou casos considerats representatius¹ de les diferents tipologies d'estudiants de màster oficial universitari, es busca la comprensió del fenomen investigat íntegrament i de manera holística, tenint en compte el context en el qual es desenvolupa. Segons Merriam (1998), la realitat és construïda per les persones, i és l'investigador qui ha d'entendre-la i interpretar-la per a determinar com la persona entrevistada dóna sentit a la seva experiència. Des d'aquesta perspectiva, en aquest treball es busca comprendre els processos de transició dels estudiants de màster oficial universitari, delineant aquest procés i el significat de les decisions que implica.

¹ No parlem d'una representativitat estadística, sinó com a aproximació exploratòria, mirant d'il·lustrar diferents històries de vida d'estudiants universitaris de màster.

Mitjançant **tècnica de l'entrevista** doncs, es recull informació de manera personalitzada sobre esdeveniments viscuts i aspectes subjectius com creences, actituds, opinions o valors en relació a la situació objecte d'estudi (Massot, Dorio i Sabariego, 2004). A diferència del qüestionari, l'entrevista permet una interacció molt més directa entre entrevistador/a i entrevistat/da, i per tant que els/les participants expressin les seves experiències sense ser influenciats/des per la perspectiva de l'investigador/a, i sense categories preestablertes (Creswell, 2005). Per aquest motiu és molt important també, que l'entrevistador/a mostri habilitats d'escolta activa i predisposició per als detalls que permetin avançar en l'investigació (Taylor i Bogdan, 1990).

S'ha escollit l'**entrevista semiestructurada** per tal de disposar de grans dimensions d'anàlisi i preguntes generals, i així guiar el discurs, però alhora deixar marge i llibertat per a construir un relat únic i ric en matisos. Als següents apartats es desdibuixen les categories emprades per a la realització de l'entrevista semiestructurada, així com les preguntes obertes que serveixen de guia per a orientar la conversa i obtenir l'informació desitjada.

4.2 Problema i objectius de l'investigació

A partir de la fonamentació teòrica exposada fins el moment, sorgeixen diferents qüestions com ara "Com viuen els estudiants l'experiència del màster?", "realment les dades quantitatives estan reflectint el seu desenvolupament de la carrera, a nivell qualitatiu?", "quin paper hi juga el màster en el desenvolupament de la seva carrera professional?", "com influeix el bagatge previ de l'estudiant en la seva experiència de màster?". També plantegem "Quins factors han influït aquesta experiència? I quins han determinat la seva entrada al mercat laboral?".

Per tal de donar resposta a aquestes preguntes, l'objectiu principal de la present recerca és analitzar l'experiència vivencial del màster de diferents estudiants, aprofundint en l'impacte que aquest té al seu desenvolupament de la carrera professional. I per fer-ho, se'n desglossen els següents objectius de treball:

O1. Analitzar els factors i experiències de transició prèvies dels estudiants de màster determinants pel seu projecte vital.

- 1.1. Descobrir les trajectòries dels estudiants: Background acadèmic i personal previ, trajectòries d'accés, influències de l'entorn i etapes que identifiquen
- 1.2. Comprendre els factors de motivació, les expectatives, i dificultats del seu procés de transició prèvies i durant el transcurs del màster

O2. Analitzar els factors que han influït i han determinat el procés de transició laboral o cap a estudis posteriors.

- 2.1. Identificar i descriure els processos d'integració al món laboral i el sistema de presa de decisions que segueix cada estudiant en funció de l'experiència de màster
- 2.2. Comprendre l'evolució del seu projecte vital i construcció de la seva identitat a través de l'experiència del màster
- 2.3. Identificar el rol que ha tingut la presència o absència d'orientació acadèmic-laboral durant el procés de transició cap al món laboral

4.3 Disseny de l'instrument

Tal i com s'ha esmentat anteriorment, l'instrument utilitzat és l'entrevista ja que és una de les vies més comunes per a conèixer una determinada realitat social o personal de manera holística (Bisquerra, 2004), i té un enorme potencial per permetre'ns accedir a la part mental de les persones, però també a la seva part vital a través de la qual descobrim la seva quotidianitat i les relacions socials que mantenen (Kvale, 2011).

L'elaboració de l'entrevista s'ha dut a terme a partir de la construcció de l'esquema de dimensions atravesades pels objectius, eix conductor de l'investigació. Per a la determinació de les dimensions s'han considerat, a més, els factors analitzats al marc conceptual, per a confirmar si es donen al context específic del cas dels/les estudiants entrevistats/des.

A la següent taula (veure taula 1) es concreten els objectius de l'entrevista i les dimensions d'anàlisi per a cadascun dels objectius. A través del primer objectiu, es pretén conèixer el context de l'estudiant de manera holística, atravesant el seu bagatge per comprendre el procés de presa de decisions i planificació que porta a la decisió de cursar un màster universitari oficial. A partir del segon objectiu, es coneix aquest procés de presa de decisió, i sota quines circumstàncies, motivacions i expectatives pren la decisió finalment. I per últim es valora l'impacte que ha tingut aquesta decisió sobre la seva carrera professional, es valora l'experiència viscuda, i s'acaba amb una reflexió sobre la situació actual i les expectatives de futur a nivell personal, acadèmic i laboral.

Dimensió	Subdimensió
O1. Analitzar els factors i experiències de transició prèvies dels estudiants de màster determinants pel seu projecte vital	
PERFIL DE L'ESTUDIANT (I)	Característiques de l'informant (I.1)
	Trajectòria acadèmica prèvia (I.2)
	Trajectòria professional prèvia (I.3)
O2. Analitzar els factors que han influït i han determinat el procés de transició laboral o cap a estudis posteriors	
PLANIFICACIÓ DEL PROJECTE (II)	Procés de presa de decisions (II.1)
	Expectatives i objectius (II.2)
	Context i entorn de l'estudiant (II.3)
DESENVOLUPAMENT I AVALUACIÓ DEL PROJECTE (III)	Valoració de l'experiència (III.1)
	Aprenentatges de la transició (III.2)
	Expectatives de futur (III.3)

Taula 1. Dimensions i subdimensions de l'entrevista en funció dels objectius.

El criteri temporal guia l'ordre de les dimensions, i serveix per explicar el procés de transició dels i les estudiants, trobant d'aquesta manera el moment previ a la presa de decisió, el moment de la transició cap al màster i desenvolupament d'aquest, i finalment el moment de transició en la finalització del màster. Tot i així, la flexibilitat que aporta l'entrevista semiestructurada ha permès que el relat de la pròpia persona hagi anat marcant els temps i l'ordre de les subdimensions en cada cas, fent de cadascuna una entrevista única i molt personal, tal i com es comprova a les transcripcions adjuntes (veure annex 5).

A partir d'aquest esquema de dimensions i subdimensions s'ha anat esfilagrant un seguit de preguntes semi-obertes, susceptibles a canvis, eliminacions o addició d'altres preguntes en funció de l'evolució de cada entrevista. Les preguntes en qüestió queden lligades a les subdimensions, aquestes al seu torn a les dimensions, i aquestes als objectius, per dotar de coherència i no perdre de vista la línia d'investigació del treball, i es veuen reflectides a la següent taula (veure taula 2).

Objectiu	Subdimensió	Preguntes de l'entrevista
O1. Analitzar els factors i experiències de transició prèvies dels estudiants de màster determinants en el procés de presa de decisió i planificació del seu projecte vital.	PERFIL DE L'ESTUDIANT (I)	
	Característiques de l'informant (I.1)	- Quina edat tens? - A on vas néixer? - T'has desplaçat de regió o país en algun moment de la teva vida? - Com et definiries com a estudiant?
	Trajectòria acadèmica prèvia (I.2)	- Com va ser el teu recorregut acadèmic? - En quin moment vas saber què estudiar? - Com va ser el procés de presa de decisió per a la carrera universitària? - Estàs satisfet/a de la decisió que vas prendre? - Creus que et faltava informació? - Qui va finançar la teva carrera? I el màster?
	Trajectòria professional prèvia (I.3)	- A nivell professional, tens alguna experiència? - Com van ser aquestes experiències? - Com van començar i perquè van acabar? - Estaven relacionades amb allò que estudiaves?
	PLANIFICACIÓ DEL PROJECTE (II)	
	Procés de presa de decisions (II.1)	- En quin moment et vas plantejar fer un màster? - Creus que algun factor extern (social, familiar, o del teu entorn) va condicionar la teva decisió? - Tenies prou informació? D'on la vas treure? - Vas acudir a algun servei d'orientació? Hi has acudit en alguna ocasió abans o després? - Et va costar molt decidir-te? - Com va ser la inscripció i el procés d'admissió? - - Perquè vas decidir estudiar aquest màster en concret? Va ser una decisió encertada?
	Expectatives i objectius (II.2)	- Quina era la principal motivació per cursar el màster? Què esperaves obtenir-ne? - Com imaginaves la teva experiència com a estudiant? Va ser gaire diferent? - En quins aspectes et va sorprendre més?
	Context i entorn de l'estudiant (II.3)	- Què en van pensar al teu voltant, del fet que decidissis cursar un màster? - I del fet que volguessis fer aquest màster en concret, en aquesta modalitat i en aquesta universitat? - La seva opinió, ha canviat amb el temps?
O2. Analitzar factors que	DESENVOLUPAMENT I AVALUACIÓ DEL PROJECTE (III)	

han influït a la seva experiència del màster i de finalització d'aquest, determinants en la transició cap al mercat laboral o estudis posteriors	Valoració de l'experiència (III.1)	- Quins obstacles vas trobar com a estudiant? - Què t'ha ajudat o motivat a finalitzar estudis? - Quina valoració fas del màster a nivell global? - Amb quina paraula o frase descriuries la teva experiència? Quins aspectes valores més positiva i negativament? - Quins moments importants destacaries de l'experiència?
	Aprenentatges de la transició (III.2)	- Quin percentatge del coneixement adquirit al màster recordes actualment? I quin percentatge utilitzes al teu dia a dia o a la teva feina? - Creus que t'ha ajudat a definir la teva identitat professional? - Creus que ha valgut la pena cursar el màster? - Quins aspectes creus que caldria canviar o millorar d'aquest màster? - Què li diries a algú que vol cursar aquest mateix màster? I els màsters en general?
	Expectatives de futur (III.3)	- Et trobes còmode amb la teva situació actual? - Quin paper creus que hi ha jugat el màster? - Ets sents a gust amb la teva identitat professional? - Cap a on vols dirigir la teva carrera? - T'agradaria seguir formant-te en un futur? - Quines sensacions tens quan penses en el teu futur?

Taula 2. Guió de l'entrevista semiestructurada. .

4.4 Característiques dels informants

El context de l'investigació cerca analitzar les trajectòries d'estudiants universitaris un cop han finalitzat el màster oficial. Per a analitzar-ho, s'han realitzat un total de nou entrevistes a estudiants catalans/nes amb contextos i realitats diferents, que van finalitzar els seus estudis de màster fa entre un i quatre anys, de manera que van viure la transició post-màster, però aquesta no queda massa lluny temporalment de manera que l'experiència viscuda encara és prou recent i rica en matisos. A l'inici de la realització del present treball (Novembre de 2020) els estudiants escollits feia entre un i tres anys que havien finalitzat els seus estudis de màster i les experiències eren encara més recents, però l'evolució del treball va fer que les entrevistes es duessin a terme més tard (entre el 28 d'Abril i el 06 de Juny de 2022), de manera que alguns estudiants feia quatre anys que havien finalitzat els seus estudis.

A continuació es presenta una taula (veure taula 3) que esquematitza el perfil que ha permès la selecció dels participants per a l'entrevista:

Participant	PAN	SLM	AOR	LPU	NLC	ARL	APR	SCG	PMZ
Edat	26	27	30	28	27	28	28	29	24
Gènere	D	D	H	D	D	H	D	D	D
Residència d'origen	Granollers (Catalunya, Esp.)	Granollers (Catalunya, Esp.)	Llinars V. (Catalunya, Esp.)	Canovelles (Catalunya, Esp.)	La Garriga (Catalunya, Esp.)	Granollers (Catalunya, Esp.)	Granollers (Catalunya, Esp.)	Granollers (Catalunya, Esp.)	Gavà (Catalunya, Esp.)
Trasllats trajectòria acadèmica	SÍ	NO	NO	NO	SÍ	NO	SÍ	SÍ	NO
Trasllats trajectòria vital	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Residència actual	Granollers (Catalunya, Esp.)	Granollers (Catalunya, Esp.)	Llinars V. (Catalunya, Esp.)	Canovelles (Catalunya, Esp.)	Verona (Lombardia, Itàlia)	Barcelona (Catalunya, Esp.)	Alacant (València, Esp.)	Granollers (Catalunya, Esp.)	Barcelona (Catalunya, Esp.)
Estudis de grau	Psicologia	Biologia	Mitjans Audiovisuals	Nanociència	Geografia	Psicologia	Ciència Biomèdica	Educació Infantil	Pedagogia
Estudis de màster	Psicogeronologia	Bio-estadística informàtica	Social Media	Nanociència avançada	Planificació territorial i ambiental	Psicologia general sanitària	Investigació biomèdica	Musicoteràpia	Psicopedagogia sociolaboral
Estudis post màster	Postgrau Envel·liment Actiu	Màster Nutrició Clínica (no fin.) i doctorat (act.)	Màster Community Manager	Màster Energies renovables	Màster Tele-detecció i Sistemes d'Info. Geogràfica	Màster Musicoteràpia	Màster Neurociències i Doctorat (act.)	-	-

Taula 3. Característiques dels informants.

En primer lloc trobem l'**identificador** de l'estudiant. Les tres lletres que identifiquen a cadascú fan referència a les inicials del nom i cognoms, que s'han inclòs enlloc del nom sencer per tal de mantenir la confidencialitat de totes les persones informadores.

Pel que fa a l'**edat** dels informants, està compresa entre els 24 i els 30 anys al moment de l'entrevista, i per tant -amb només sis anys de diferència entre el participant més jove i el més adult-, totes les persones es troben en l'etapa de l'adult emergent.

El **gènere** tampoc no és equitatiu, trobant una predominància clara de dones entre les persones informants. Tot i així, tal i com s'explica al marc teòric del present treball el 56,9% dels titulats de màster oficial a Espanya el 2019 eren dones (Fundación CyD, 2021), i l'àrea de la Salut sent la més feminitzada, comptava amb una proporció del 76,6% (Xarxa Vives, 2019) de dones respecte als homes.

L'**àmbit geogràfic** dels participants es reclou dins l'àrea metropolitana de Barcelona, tot i que la gran majoria s'han desplaçat en diversos moments de la teva trajectòria vital: De petits amb els seus pares, durant el grau com a part d'un erasmus, fora de l'àmbit acadèmic per canvis a la trajectòria personal, per feina, i per cursar un doctorat a l'estranger. Es tracta de situacions molt diverses que han interferit en la seva trajectòria acadèmica i laboral de diferents maneres i que, com veurem, seran analitzades posteriorment a l'apartat de resultats, ja que aporten un valor molt significatiu a les seves trajectòries i a l'objecte d'estudi. La majoria comparteixen universitat o ciutat, i poden mantenir algun lligam amb l'entrevistadora. Tal i com s'ha comentat anteriorment, es tracta d'una **aproximació exploratòria** que estableix un marc de referència per a investigacions posteriors dins el cap de la narrativa dels estudiants que finalitzen un màster universitari oficial.

Finalment, pel que fa a l'**àmbit d'estudi**, trobem sectors diferenciats, però també participants que comparteixen disciplina, fet que aporta un valor afegit al conjunt de participants ja que -en aquest cas-, poder comparar les vivències de dues persones amb trajectòries similars ajuda a comprendre la influència de les característiques individuals i de l'entorn proper de cada participant sobre la seva trajectòria, més enllà de la qualitat dels estudis que hagi cursat.

És el cas de la PAN i l'ARL, per exemple, que comparteixen estudis de grau (Psicologia) però que posteriorment han pres camins diferents (Psicogerontologia i Musicoteràpia, respectivament). Per altra banda, trobem el cas contrari entre l'ARL i la SCG, que provenen d'àmbits diversos (el primer va estudiar Psicologia i la segona Educació Infantil), però més endavant han arribat a estudiar la mateixa especialització al mateix centre (en anys diferents): Musicoteràpia. Trobem també a algunes persones que han tocat àmbits diversos,

com la APR, que va estudiar Ciències Biomèdiques (l'àmbit de la qual són les ciències) però més endavant es va especialitzar en Neurociència (inclosa dins la branca de la salut).

Per tant, si ho classifiquem per àmbit (segons la classificació dels graus universitaris actual pertinent a les universitats públiques de Catalunya), trobem que els graus dels diferents participants pertanyen a:

1. **Ciències Socials:** Mitjans Audiovisuals, Geografia, Educació infantil, Pedagogia.
2. **Ciències Pures:** Biologia, Nanociència i Nanotecnologia, Ciències Biomèdiques.
3. **Ciències de la Salut:** Psicologia (dues persones han cursat aquest grau).

Tot i així, un cop han escollit l'especialització després del grau, l'àmbit on se situen és més borrós i en alguns casos la seva branca pertany a més d'un àmbit. L'APR per exemple, s'ha especialitzat en Neurociències, de manera que actualment pertany a les Ciències Pures i a les Ciències de la Salut. Tanmateix, la PMZ en especialitzar-se en Psicopedagogia Sociolaboral, s'insereix al marc de les Ciències Socials però també les Ciències de la Salut. Com veiem doncs, l'àmbit a on pertanyen actualment els informants és borrós i aporta més confusió a les dades que no pas informació rellevant per al cas que ocupa.

4.5. Recollida i tractament de les dades

Un cop escollit l'instrument i els participants, s'han dut a terme tres fases diferenciades:

La preparació, la recollida i finalment el tractament de les dades obtingudes.

A la primera fase, la **preparació**, s'han definit les dimensions i subdimensions de contingut en funció dels objectius, així com la tècnica d'anàlisi de dades, i s'ha construït l'instrument. També s'han escollit els participants en funció de les seves característiques, i s'ha escollit una data i moment per a la realització de cadascuna, sempre tenint en compte que l'espai fos íntim i tranquil, permetent la confidencialitat i assegurant la no interferència de sorolls o altres elements durant la realització d'aquesta. En alguns casos, ha estat el/la propi/a entrevistat/da qui ha demanat dur a terme l'entrevista en un espai concret (per exemple, a casa seva) i, un cop allà, la tranquil·litat s'ha pogut veure minvada en algun moment per diferents elements (un animal de companyia que rondava per la casa, el postre o el cafè que l'entrevistat/da volia prendre mentre durava la conversa, o fins i tot un nadó que dormia tranquil·lament però de tant en tant es queixava). Tot i així, en cap cas aquests elements han compromès el flux de la conversa ni ha coartat la llibertat dels/les entrevistats/des.

En altres casos, per circumstàncies alienes a l'entrevistadora (ja sigui perquè el domicili, l'entrevista s'ha hagut de dur a terme en modalitat online. És el cas de l'ARL (per motius de

salut) i de la NLC i l'APR (donat que, tal i com es veu reflectit a les entrevistes, actualment resideixen fora de Catalunya).

Per tal de respectar l'anonimat i garantir en consentiment de tots els informants, se'ls va proporcionar un document de **consentiment informat**, el qual van llegir i retornar signat. Podeu trobar el model del document adjunt a l'annex 2.

A més a més, es va preparar una petita presentació per donar inici a l'entrevista (la podeu sentir a totes les entrevistes adjuntes en format d'àudio, a l'annex 5), tot recordant verbalment l'objecte d'estudi i els seus drets com a informants. D'aquesta manera la persona entrevistada era conscient en tot moment del motiu de la seva participació i la destinació de la informació proporcionada.

En segon lloc, s'ha procedit a la **recollida de dades** mitjançant l'entrevista, amb una durada indeterminada a priori -per tal de deixar llibertat i no encorsetar la narrativa de cada estudiant en un temps concret-, i que finalment ha mantingut un temps aproximat d'entre 60 i 90 minuts. Durant les entrevistes, s'ha enregistrat la totalitat de l'àudio, el qual es pot trobar als annexes del treball (vegeu annex 5).

Posteriorment, per al **tractament de dades**, s'ha reduït i categoritzat la informació a partir de la selecció, categorització i codificació de la mateixa, a partir de les dimensions i subdimensions descrites anteriorment (vegeu taula 1) i a partir de les preguntes que guien la recerca. Per una banda doncs, s'ha sintetitzat la informació a partir de **quadres de dades** de manera resumida tant quantitativa (com l'edat dels participants o la nota que quantitativa que atribueixen als estudis de màster), com qualitativament (com la paraula o frase que utilitzen per descriure l'experiència del màster, o el motiu principal que donen per haver-se inscrit a aquesta formació).

Per altra banda, s'han seleccionat **talls de diàleg** de cada entrevista que resumeixen o reflecteixen molt bé una reflexió interessant, sovint pertanyent a una dimensió objecte d'estudi. Els trams de diàleg -d'entre 2 i 25 segons- s'han tallat i seleccionat mitjançant el programa *Sony Vegas Pro 14.0*², i posteriorment han estat renderitzats en format .flac. Més endavant, aquests fragments han estat convertits en format .mp3 a través de diferents conversors online (com ara *Convertio*, *Cloudconvert* o *Lifewire*³). Finalment han estat adjunts a una carpeta de *Google Drive* per tal de poder-los adherir a la presentació en en línia, en format *Google Slides* del present treball.

² El podeu trobar disponible per a descarregar a <https://vegas-pro.informer.com/14.0/>

³ Aplicatius que treballen en línia i de franc, disponibles sense descàrrega prèvia

Finalment, a través de l'aplicació web *Canva*⁴, també s'ha sintetitzat la informació de cada participant en dos formats esquemàtics diferents (la línia vital i l'esquema circular de les variables influents a la trajectòria) que queden explicats més endavant (vegeu apartat 5.1).

4.6. Estratègia d'anàlisi del contingut

L'anàlisi de la informació s'ha dut a terme a partir d'un procés de codificació temàtica (Angrosino, 2012; Gibbs, 2012), consistent en la diferenciació d'unitats de significat (és a dir, conjunts de text amb una unitat temàtica), als quals se'ls assigna un codi.

El conjunt de codis s'elabora a partir d'un model inductiu i deductiu⁵, mitjançant les dimensions i subdimensions construïdes a partir de les qüestions objecte d'estudi i el marc conceptual del treball (vegeu l'apartat 4.3. *Disseny de l'instrument*). La primera versió de catàleg de codis es va dur a terme mitjançant aquesta categorització de temàtiques i a partir de la fonamentació teòrica del treball, i posteriorment va anar evolucionant i es va anar enriquint a partir de les dades recollides. El conjunt de categories esmentades queda reflectit a la taula següent (vegeu taula 4). Finalment, l'anàlisi comparatiu de tots els diàlegs agrupats amb el mateix codi va generant els resultats presentats.

Segons, Gil (1994), les tasques a les referides que s'han anat donant per a l'anàlisi de la informació són: Recollida de dades, transcripció i reducció d'aquestes, disposició, organització i interpretació de la informació, prèvia codificació i elaboració d'un sistema de categories, i elaboració de conclusions. Aquests processos per tant, es produeixen tant abans de la recollida de dades, com durant la fase del disseny i planificació de l'estudi, la recollida de dades, al principi de la fase en què l'anàlisi és duta a terme; i després de la recollida de dades, en proposar i completar les conclusions.

A més, tal i com assenyala Ruiz Olabuénaga (1999): "El mètode qualitatiu d'anàlisi de contingut és una metodologia que utilitza diferents procediments per efectuar inferències vàlides d'un text que ha d'entendre's i tractar-se com un escenari d'observació, del qual s'extreu informació per sotmetre-la a un anàlisi i interpretació posteriors".

⁴ Disponible en línia i de franc a https://www.canva.com/es_es/

⁵ Dávila (2006) sosté que: "La primera part del procés consisteix en la creació d'un cos teòric que expliqui, a través d'uns principis elementals, els fenòmens, i la segona part del procés consisteix a deduir lleis generals per als fenòmens, constituïdes pel cos teòric format i vàlides per a explicar/aplicar els fenòmens".

Dimensió	Subdimensió	Categoria d'anàlisi d'informació
PERFIL DE L'ESTUDIANT (I)	Característiques de l'informant (I.1)	Dades genèriques (edat, gènere, estudis, lloc de naixement) Trasllat de domicili Perfil acadèmic
	Trajectòria acadèmica prèvia (I.2)	Experiència de l'etapa d'ESO Experiència del Batxillerat i la transició al grau Experiència del Grau Orientació rebuda durant el recorregut acadèmic
	Trajectòria professional prèvia (I.3)	Experiències laborals viscudes Transicions laborals Aprenentatges i emocions lligades a la trajectòria
	Procés de presa de decisions (II.1)	Moment en el qual es pren la decisió d'estudiar el màster universitari Motivacions i expectatives lligades a la decisió de fer la formació del màster Factors d'influència i circumstàncies de l'entorn lligades a la decisió Processos d'orientació durant la transició

PLANIFICACIÓ DEL PROJECTE (II)	Expectatives i objectius (II.2)	Expectatives abans d'iniciar la formació Objectiu principal per a cursar la formació
	Context i entorn de l'estudiant (II.3)	Opinió de les persones properes al participant Influència de les opinions de persones properes al participant Evolució de les opinions de persones properes al participant
DESENVOLUPAMENT I AVALUACIÓ DEL PROJECTE (III)	Valoració de l'experiència (III.1)	Valoració de l'experiència i compliment d'expectatives Barreres i facilitadors durant el procés Aspectes destacats durant el procés
	Aprenentatges de la transició (III.2)	Competències i aprenentatges adquirits durant el procés Identitat professional Propostes de millora a nivell formatiu
	Expectatives de futur (III.3)	Definició de la situació actual El paper del màster en la trajectòria professional Objectius i expectatives de futur acadèmic i laboral

Taula 4. Categories d'anàlisi i definició.

5. RESULTATS

5.1. Anàlisi de casos individuals: Recorreguts vitals i variables influents en les trajectòries

A continuació s'ofereix un anàlisi profund de les dades extretes de cada entrevistat/da a nivell individual, i que pretenen mostrar la realitat de cada cas en funció de les seves variables subjectives, per tal d'entendre la seva trajectòria personal com un tot. Per a fer-ho, s'han distribuït les dades de les entrevistes a partir de dos recursos visuals i explicatius.

- a. Per una banda, la **línia vital** de cada participant mostra les etapes vitals principals que el/la mateix/a entrevistat/da identifica dins la seva carrera acadèmic-professional, posant èmfasi en les transicions que l'han conduït d'una etapa a una altra. Se'n destaca doncs, una capçalera en negreta que marca l'etapa, seguida d'un subtítol que li posa context, explicant el tipus d'etapa (p. Ex.: Batxillerat: Ciències pures). Posteriorment s'adjunta una cita textual que el/la mateix/a entrevistat/da ha dit en un o varis moments de l'entrevista, i que exemplifiquen el/s motiu/s que van conduir a la persona a prendre la decisió d'embarcar-se a l'etapa en qüestió. En tots els casos s'han plasmat les cites amb les paraules literals que l'entrevistat/da va fer servir per tal de no perdre cap matís en la seva explicació, i donat que el llenguatge emprat té un gran pes en l'estructura mental.

I és que la narrativa no és "la realitat", sinó un grup de metàfores per organitzar sensacions a través de les quals cadascú construeix la seva veritat amb elements subconscients de la seva història a mig escriure (Valverde, 2006). La narrativa construeix la pròpia lògica, donant als éssers humans un recurs important per organitzar i entendre la seva experiència (Herman, 2002) ja que narrar implica interpretar.

A partir d'aquesta eina doncs, es posa en relleu de manera simplificada i unificada, les motivacions, expectatives i sistemes de pensament que han dut a la persona a traçar la seva trajectòria professional com ho ha fet, i com aquestes variables han anat canviant a mida que assolía diferents etapes. És a dir, en més d'un cas trobem expectatives en una etapa inicial de la carrera professional que, un cop passada aquesta etapa, es capgiren degut a l'avaluació que el subjecte fa de la seva experiència acadèmica. En tots els casos però, ens dona l'opció d'empatitzar amb

les transicions que expliquen els/les entrevistades, i els motius finals que els/les han dut a la següent etapa vital.

- b. Per altra banda, trobem un **esquema circular de les variables** que han influït al llarg d'aquesta trajectòria, amb diversos elements que ha calgut tenir en compte per a l'anàlisi individual i comparatiu, tot seguint els objectius que regeixen el fil conductor del present treball. I és que hi ha múltiples elements que convergeixen a diferents escales (entenent la persona dins el marc de la teoria sistèmica), definint i modificant les experiències subjectives que va tenint a cada etapa vital, i que serveixen com a perceptores per escollir la següent etapa. Pensant en un sentit més pràctic del present treball i per a futures aplicacions interventives, cal destacar que els processos de presa de decisió i transició al llarg del projecte vital, no només venen donats per la vocació professional o els interessos personals, sinó que hi intervenen aquests i altres factors (com el context social on s'insereixen les persones, els rols que juguen dins el seu sistema personal, relacional i social, o la interpretació subjectiva que fan de les seves pròpies experiències).

Prenem com a referència la perspectiva sistèmica proposada per McMahon i col. (McMahon i Patton, 2006; McMahon i Watson, 2012), en la qual s'integren elements de les diferents teories del desenvolupament de la carrera amb la **Teoria General de Sistemes**. Aquesta aporta una manera de comprendre el contingut i el procés dels sistemes que influeixen en el desenvolupament de la carrera (McMahon i Patton, 2017). Aquesta contempla la interacció de tres tipus de sistemes: Per una banda el sistema intrapersonal (gènere, edat, creences, interessos, valors, rols); el sistema social (família, iguals, mitjans de comunicació, etc.); i el sistema macrosocial (decisions polítiques, tendències històriques, etc.). I cada sistema és, alhora, un subsistema d'un altre sistema major.

Aquesta classificació de sistemes s'ha vist modificada per tal de simplificar-la i ajustar-la a les línies d'investigació del present treball, però alhora s'ha tingut en compte per determinar les categories més rellevants, i que han estat:

- i. **Perfil acadèmic:** Tenir en compte alguns factors de la personalitat i l'estil acadèmic de l'entrevista/da ajuda a tenir una visió més holística de les decisions que va prenent posteriorment. En general s'esperava trobar un perfil d'estudiant complidor, responsable i constant, però en destaca en força casos els perfils que estudien més per interès en vers un tema que per exigències de l'entorn, necessitat de complir, o interès per l'estudi en general.

Davant una mostra més gran, podríem trobar una relació entre aquesta variable i les trajectòries professionals dels estudiants que arriben a cursar un màster ja que, com veiem en aquest cas, no es compleix el fet que tots tinguin interès per l'estudi en general, sinó més aviat pels temes en concret pels quals es senten atrets.

- ii. **Context i rols:** Fa referència als diferents rols que ocupa cada persona dins els diferents sistemes on s'insereix -del més macro al més micro-, així com les influències del context que han pogut suposar alteracions en algun moment de la carrera professional de la persona, independentment de quin fos aquest moment vital o el rol que ocupava en aquest moment.
D'entre els casos analitzats, ens trobem amb variables influents a nivell de context històrico-social, com ho ha estat l'impacte generat per la pandèmia de la Covid-19, o altres en un context més proper a la persona, com les influències a nivell familiar. També ens trobem diferents rols que juga la persona en un pla més macro o social, com el fet de ser dona, o més micro, com el fet de tenir una relació de parella a distància.
- iii. **Vivència del grau:** L'avaluació que l'alumne/a fa de la seva experiència al llarg del grau té una influència cabdal en la posterior elecció de cursar un màster, així com el tipus de màster que escull, i les expectatives o motivacions amb les quals l'afronta. Sovint el motiu principal pel qual els/les alumnes entrevistats/des han identificat l'elecció del màster, ha estat el fet de no sentir-se prou preparats per inserir-se al món laboral tenint només la formació del grau. Refereixen sovint una poca preparació a nivell pràctic, i per tant una manca de recursos i eines aplicables a les situacions que es puguin trobar exercint la seva professió. Per tant, l'experiència del grau recull una variable molt important que dirigeix i modifica la seva trajectòria professional.
- iv. **Vivència del màster:** La vivència del màster per una banda constitueix el motiu principal d'anàlisi i eix troncal del present treball i per tant és un element influenciat pels altres, però que alhora té una forta influència en el posterior desenvolupament de la carrera de l'alumne. Per tal d'entendre quin paper juga el màster en la seva carrera, cal entendre quina avaluació fa de la seva experiència de màster, per tant aquest funciona com a element de causa i conseqüència en la consecució de la seva trajectòria.

- v. **Transició post màster:** El moment en el que es troba l'alumne/a un cop acaba el màster i la situació que es veu obligat/da a afrontar també condiciona de manera rellevant les decisions que pren durant aquesta transició vital. En diferents casos es corrobora una dicotomia entre la inserció al món laboral i la continuació de la seva etapa formativa. Pràcticament cap dels alumnes entrevistats tenia experiència laboral al seu sector abans d'iniciar el màster, i per tant durant el desenvolupament i sobretot en la finalització d'aquest, es dóna un primer contacte amb la cerca de feina i el món laboral en la professió escollida. Es tracta d'una variable important que porta a la inserció al món laboral, a la inscripció a un altre màster, a l'inici d'un doctorat o, en alguns casos, en una etapa d'impàs. En aquesta variable també hi ha jugat un paper important l'impacte de la pandèmia en el cas d'alguns/nes entrevistats/des.
- vi. **Experiència laboral:** Com s'ha comentat anteriorment, la majoria de les persones entrevistades no comptaven amb experiència laboral dins el seu sector abans de cursar el màster més enllà de les pràctiques del grau, en alguns casos. I per tant mai no havien tingut contacte amb el procés de cerca de feina. Tal i com assenyalen Torrado i Figuera (2019), l'elaboració d'un projecte professional i la planificació de la transició és una font d'estrès per als estudiants que realitzen la transició directament des del grau, sense experiència laboral prèvia qualificada, i per tant és un element clau que cal tenir en compte.
- vii. **Situació actual:** Aquesta es veu afectada per totes les altres variables que apareixen a la taula però també és, al seu torn, una variable que influeix en el desenvolupament de la seva carrera en un futur proper, i que aporta un element molt clarificador per entendre la complexitat de tota la trajectòria. En la situació actual, l'estudiant pot avaluar quin paper ha jugat el màster en la seva formació i inserció laboral. Com veurem més endavant, sovint les persones entrevistades fan servir respostes com "*de moment m'ha servit*" o "*encara no sé si ha valgut la pena*", reflectint així que l'avaluació del màster no ve donada només per l'experiència de la formació en si, sinó també per les experiències que viu a posteriori i -sobre tot-, referint-se a la inserció laboral posterior al màster.

- viii. **Expectatives de futur:** En relació amb el punt anterior, aquest també es veu influït per totes les variables de la taula i aporta un valor rellevant per a entendre la trajectòria de l'estudiant en un pla temporal més complet -incloent passat, present, i futur-. En les expectatives de futur s'hi veu reflectida l'avaluació que l'estudiant fa de la seva trajectòria ja que, en diverses ocasions, allò que es buscava amb el màster no arriba durant ni immediatament després del màster, sinó a llarg termini, i per tant l'avaluació d'aquest finalitza amb les expectatives dipositades en el futur. En alguns casos, l'estudiant ja ha assolit l'objectiu que cercava amb el màster (com la inserció laboral al seu sector), però en la majoria dels casos entrevistats aquest objectiu encara no s'ha pogut assolir, i s'està cercant mitjançant un segon màster, la realització d'un doctorat, o la recerca activa de feina.

Per motius d'espai no s'han pogut incloure les taules d'anàlisi de tots els participants, que es poden trobar adjuntes a l'[annex 3](#). Més endavant es tornarà a fer referència a les taules en qüestió, ja que són la base i el puntal per a desenvolupar l'anàlisi comparatiu posterior. Al següent apartat però, es mostra un **model** d'aquest anàlisi individual en base a la línia de vida per una banda, i a l'esquema circular de les variables per altra. A mode d'exemple s'ha escollit el cas de la PAN, tot i que totes les taules tenen punts de gran interès, ja que reflecteixen de manera holística i complexa la trajectòria acadèmica i professional dels/les estudiants entrevistades. A més a més, també es pot trobar als annexos (vegeu [annex 4](#)) un anàlisi exhaustiu i més desenvolupat del cas de la PAN, que va servir d'avantsala en moments més inicials del treball, per provar diferents processos de categorització i extracció d'informació, i que va portar a la confecció de les taules descrites anteriorment.

5.1.1 PAN

5.1.1.1 PAN. Trajectòria de la carrera.



Figura 3. Trajectòria de la carrera de PAN. .

5.1.1.2 PAN. Variables influents a la trajectòria.



Figura 4. Variables influents a la trajectòria de PAN. .

5.2. Avaluació comparativa dels/les estudiants entrevistats/des

5.2.1. Elecció i avaluació de la carrera

5.2.1.1. Anar a la Universitat: Una decisió carregada de segones opinions

Els resultats en referència a aquest aspecte posen de manifest que, d'una manera o altra, els valors, expectatives, i objectius determinants en l'elecció de la carrera impacten de manera rellevant en com l'estudiant afronta la vida universitària i quin valor extreu d'aquesta experiència. Anar a la Universitat és, per a la majoria dels estudiants, una **condició “sine qua non”** a la seva trajectòria vital, tal i com resumeixen també Figuera i Romero-Rodríguez (2019) als seus anàlisis de trajectòries des de la perspectiva sistèmico-narrativa.

Durant les entrevistes del present treball, aquest aspecte s'ha vist reflectit en comentaris com el de l'ARL:

“Vaig fer batxillerat perquè és el que tocava, seguint el camí marcat. Em vaig desmotivar i vaig repetir segon. Després no tenia prou nota per anar a la pública. Vaig voler fer un any d'impàs i repetir la selectivitat, però els meus pares van preferir que anés a la universitat directament, i em van inscriure a la privada”.

O també el que explica la PMZ sobre la transició després del batxillerat:

“En acabar batxillerat no em plantejava treballar. Vaig pensar que havia de seguir formant-me”. En referència amb aquest tema, la NLC també comenta: “Volia fer carrera però no sé ni perquè. Ho tenia molt clar, però realment no tinc ni idea de perquè”.

Trobem també un cas que fa referència explícita a la pressió familiar, la SLM:

“A la meua família són investigadors, i al meu cap no hi entrava una altra cosa que no fos fer una carrera. La universitat havia de ser com “l'objectiu final” a la vida. Vaig entrar a biologia per “chiripa”, però m'era igual què fer”

Tot i que en termes generals els estudiants no localitzen una pressió per anar a la universitat per part de cap agent (ni familiar ni social ni institucional), sí que fan referència a aquesta **pressió** en múltiples ocasions quan se'ls pregunta per l'orientació rebuda durant l'ESO i el Batxillerat, sobre tot en la **manca d'informació** o els **prejudicis** rebuts sobre els **cicles formatius**. Sobre això, els estudiants comenten:

“L'única opció viable era la carrera. Tu feies batxillerat per treure't una carrera. Tot el tema cicles superiors, no existia”. Comenta l'AOR. També l'ARL explica:

“Em sembla que no tenia ni idea de quines opcions hi havia, ni les sortides que tenien els cicles, que tenen sortides molt assequibles. I hagués estat molt bé saber-ho”.

La SLM tornant a referir la pressió familiar, però també per part dels professors, afegeix:

“Ni m’havia plantejat la possibilitat de no fer una carrera, i en comptes d’això fer un cicle formatiu! Ni m’ho havia plantejat! 75 o 80% per pressió familiar, però també perquè des de l’escola no em van donar aquesta informació. Em sembla molt lleig que et diguin que com que treus bones notes en ciències fes el batxillerat científic. I a la gent que treu pitjors notes li recomanen fer cicle formatiu”.

La LPU comenta: *“Jo crec que, com que no t’informen de totes les opcions que hi ha, simplement vas seguint el camí que et diuen. I penses “vale faré batxillerat, acabaré batxillerat, després faré la carrera i després el màster i després tindrà una feina que t’hi cagues. O sigui, òbviament costarà una mica però ho tindràs tot super clar. I després comences i quan has de triar la carrera ja tens dubtes. I això no t’ho ensenyen. I perquè he de fer la carrera? Perquè no puc no fer batxillerat i entrar a un cicle? És com que els passos que has de seguir és batxillerat, carrera i màster, i després ja treballes”.*

I finalment tenint també en compte l'opinió de l'APR:

“ En el meu cas és el que volia fer, però també sé gent que fa el batxillerat i no li donen tanta informació respecte a altres coses que no siguin l’universitat. Que no aplica al meu cas, però aplica a molta gent però estaria molt bé que donessin valor als cicles, als FP...Crec que hi ha molta gent que hauria de saber que la universitat no és una obligació, ni és el millor per tothom, ni és la única sortida de fet, i que pots acabar pitjor amb un grau a nivell de, no sé, a nivell de sou o perspectives laborals, que no pas fent una altra cosa”.

Es pot observar doncs, una tendència molt clara a la preferència per **orientar cap al batxillerat i la universitat** per part dels centres d’educació formal, que impulsaven -com a mínim en aquell moment-, els prejudicis cap als cicles formatius, associant-los a alumnes amb perfils més baixos i amb menys capacitats.

5.2.1.2. L'elecció de la carrera: Varietat de factors influents

L'opció d'estudiar a la universitat i l'elecció de la carrera universitària estan motivades a través de raonaments molt variats, que poden venir donats per circumstàncies conscients o premeditades -com podria ser la vocació o les sortides laborals que ofereix un grau-, però on sovint hi intervenen també altres factors aleatoris o poc previsibles -com la nota de tall del grau, o l'amplitud de coneixements que ofereix-. Trobem els primers factors en comentaris com el de l'AOR, que explica:

"Vaig escollir dret per tenir una feina que em donés diners. Vaig deixar el primer any, i com que ja no era a temps d'inscriure'm a un altre grau, vaig fer el cicle en so, que m'agradava molt més."

En el seu cas, va escollir conscientment, tenint en compte les **sortides laborals** del grau, tot i que com veiem al cap de poc va canviar d'idea, ja que no estava seguint una vocació o un passió interna.

També va tenir en compte les sortides laborals del grau la PAN, i afegeix:

"Va ser una mica per descarte. Per coneixements m'hagués agradat més fer algo més científic, però després pensava en què volia treballar i no m'imaginava a un laboratori"

Sí que va seguir una **vocació**, en canvi, la SCG, i ho explica així:

"M'agradaven molt els nens i també l'educació. Sobretot en etapes inicials ja que se li dóna poca importància."

En el seu cas, després d'escollir per vocació, veiem que posteriorment s'ha sentit molt identificada amb la seva professió. Actualment segueix sentint passió per aquest àmbit i se sent una abanderada de l'educació en etapes inicials.

Ha estat també el cas de PMZ, que va escollir per vocació, i també trobem que avui en dia se sent molt identificada amb la pedagogia, i segueix sentint passió per aquesta professió. Ella explica: *"No vaig pensar en quina feina volia fer després, sinó què volia estudiar. Va ser la meva primera opció i això mai passa"*.

Sovint però, intervenen factors més aleatoris i que l'estudiant no pot controlar, com pot ser la **nota de tall**, o el fet de veure el nom de la carrera escrita, el mateix dia de l'inscripció. És el cas de la SLM: *"Va ser una mica "chiripa". Tenia les tres options que eren biologia, física i mates, i vaig entrar a la primera, però m'era igual quina fos"*. També trobem el cas de l'ARL: *"No tenia prou nota per anar a la pública. Volia entrar a un CFGS de realització d'espectacles però em vaig quedar a les portes"*.

Altres estudiants escollien aquell grau que fos **més ampli o oferís més sortides**, ja que no tenien clar quina professió escollir i, d'aquesta manera, pensaven que tindrien l'opció d'escollir més endavant. Ho resumeix molt bé la LPU:

"No tenia massa clar quina ciència volia fer. Vaig escollir aquesta perquè després tenia moltes opcions cap a on anar. En aquest grau podia veure una mica de tot".

Trobem en aquest punt una forta **contradicció**, doncs l'amplitud del contingut i de les sortides laborals ha estat anomenada per la majoria dels/les entrevistats/des com a **punt positiu** i que van tenir en compte a l'hora d'escollir el grau, però també ha estat molt sovint mencionada com a **punt negatiu** ja que, un cop finalitzat el grau, sentien que no havien pogut aprofundir prou en cap matèria, i per tant els faltava una especialització per tal de sentir-se preparats per al món laboral. Tal i com veurem en apartats posteriors, aquest ha estat un dels **motius principals per a cursar posteriorment el màster**, i per tant aporta una reflexió molt interessant a l'objecte del treball. A la taula x. es comprova el sistema de pensaments que acompanya la decisió de fer una carrera àmplia, amb la posterior decisió de cursar un màster, i com aquest aspecte valorat com a positiu (marcat en verd), es torna negatiu (marcat en vermell) a mida que la trajectòria de la carrera dels estudiants avança.

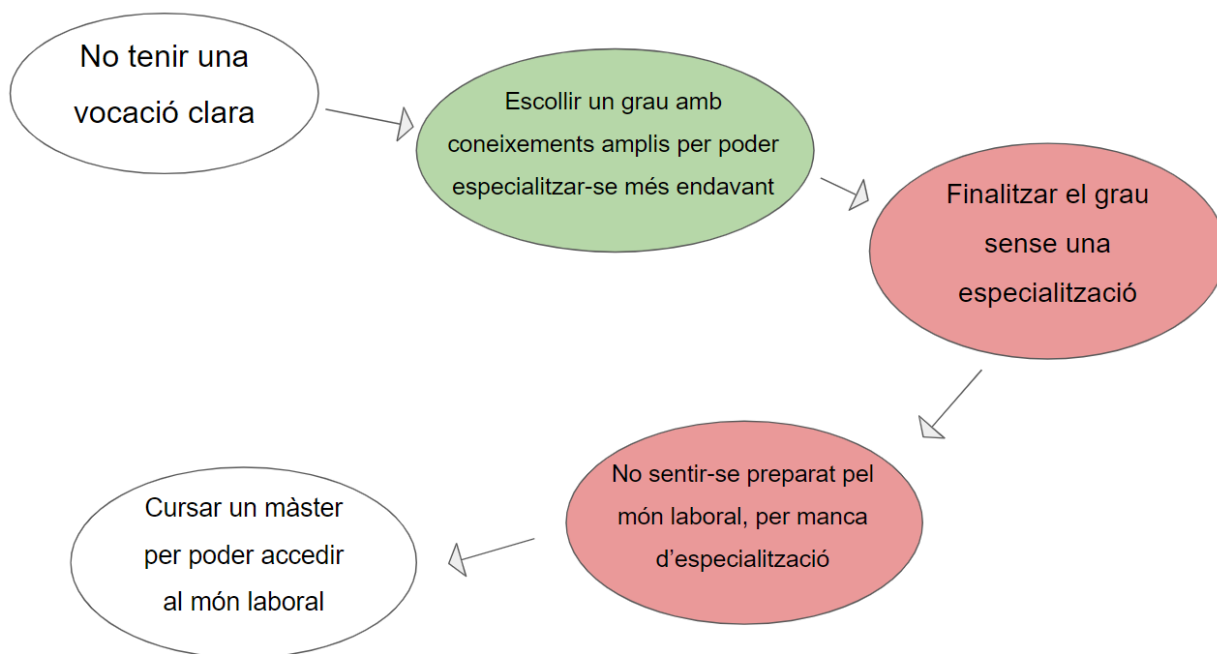


Figura 5. Contradiccions en el grau d'especialització de la carrera. .

Finalment s'identifiquen també altres aspectes que van ajudar als estudiants a decantar-se cap a un grau o un altre, com són les **accions orientatives** dels centres (ja sigui l'assistència a una fira d'orientació com el Saló de l'Ensenyament del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, o l'assessorament d'un professor o un amic proper a l'estudiant). Alguns estudiants entrevistats van buscar informació a les webs, a un llibre que tenien a casa, o a partir del consell d'un amic, com va fer la NLC:

"Vaig fer aquesta perquè me la va recomanar un amic més gran que jo, i vaig pensar que m'agradaria. Abans vaig acudir a la pedagoga del meu institut".

A l'apartat anterior hem comentat els errors de les accions orientatives caps als estudiants, que incloïen la manca d'informació i els prejudicis caps als cicles formatius. En aquest apartat -elecció de la carrera universitària- seguim trobant **mancances a nivell orientatiu**, que es plasmen en comentaris com el de l'APR:

"Jo crec que als 18 anys quan prens la decisió, la bases en el que tu creus que serà aquella feina. Després la realitat és molt diferent, però això no ho veus fins que ja estàs dins".

Per aquest motiu cal tenir en compte que en aquest procés de presa de decisions hi intervenen també **factors atzarosos** que no tenen res a veure amb la vocació, la nota de tall, o la pressió familiar, i que formen part dels rols que juga la persona dins la seva **constel·lació de sistemes** vinculats entre si. L'APR explica que:

"Vaig fer el batxillerat científica perquè volia fer medicina, però van ingressar a la meua mare i em va canviar la perspectiva sobre els metges".

Aquesta **influència de l'atzar** es pot veure des de plantejaments com la Teoria del Caos (Pryor i Bright, 2014) o el model de **Planned Happenstance** (Krumboltz, Foley i Cotter, 2013). Segons aquest model, l'atzar es refereix als resultats imprevisibles d'un incident a partir de la intricada interacció entre factors interns i externs (Krumboltz, Foley i Cotter, 2013). Mitchell, Levin i Krumboltz (1999) van desenvolupar la **teoria de l'atzar planificat** i van suggerir que l'atzar es pot utilitzar com una oportunitat positiva i significativa. També van introduir les **cinc habilitats de PH** (habilitats de causalitat planificada o Planned Happenstance Skills) que maximitzen l'ús dels esdeveniments casuais: Curiositat, persistència, flexibilitat, optimisme i presa de riscos. Segons aquest model:

1. La **curiositat** promou l'exploració de noves oportunitats d'aprenentatge
2. La **persistència** permet als individus fer esforços davant els reptes
3. La **flexibilitat** permet als individus ajustar actituds i circumstàncies
4. L'**optimisme** facilita veure noves oportunitats com a possibles i assolibles

5. L'**assumpció de riscos** permet als individus prendre mesures malgrat els resultats incerts.

Tindrem en compte aquest model en propers apartats, doncs tenen una rellevància important en la trajectòria dels individus entrevistats, ja que la incidència d'aquests esdeveniments atzarosos o inesperats no té la mateixa amplitud ni intensitat en totes les persones, com veiem, degut a aquestes cinc habilitats de PH.

5.2.1.3. Avaluació de la carrera: La separació entre món acadèmic i laboral

Pel que fa a l'avaluació general de la carrera, el comentari més repetit és el que fa referència a la poca especificitat del contingut. Els alumnes expliquen, com a aspecte a destacar negativament en els seus graus, que no van poder **aprofundir en el coneixement**, que no es van poder especialitzar dins una branca de la seva professió, o que no van tenir prou temps per exprémer bé el coneixement. Trobem comentaris molt directes com el de l'ARL:

"A la carrera ho toques tot, però molt per sobre".

I també d'altres en la mateixa línia, com els de la PMZ quan diu:

"Potser m'hagués agradat que hi hagués assignatures més complertes. Algunes sentia que eren molt una pinzellada. I hi havia assignatures que tampoc no vaig entendre la utilitat de l'assignatura". I també explica: *"Feies moltes coses i tot t'acabava agradant perquè tocaves molts temes diferents, però al final a la carrera tampoc no acabes d'aprofundir en moltes coses".*

Aquesta especialització a vegades arriba a quart del grau a través de les **optatives**, però LPU assenyala que:

"A quart és quan comences a entrar una mica més en el tema que t'interessa, perquè tens les optatives i llavors pots triar. Què passa? Que es clar, amb un any no tens temps d'especialitzar-te en allò que realment representa que t'interessa. Que sí, que després tens un màster, però penso que la carrera ja t'hauria de deixar més preparada, penso jo".

A més de les optatives, els estudiants sovint al darrer curs del grau tenen l'opció de fer **pràctiques**. Es tracta d'un moment molt important, ja que poden avaluar-se a ells mateixos en un context més professional, tastar el món laboral per veure si la professió els agrada, i provar una especialització. Tot i així, trobem comentaris en la mateixa línia -sobre la poca especialització que els ofereix la carrera-, com el de l'APR:

“Potser s’hauria de potenciar més això, que no només facis -a la meua carrera al menys-, tu fas unes pràctiques al final de la carrera al laboratori, i només amb això has de decidir. Molta gent amb això ja decideix a on fa el doctorat i tot”.

Aquest raonament que els estudiants fan sobre l'especialització en finalitzar el grau (com veiem a causa de la diversitat de continguts i la manca d'optatives als primers cursos), els porta finalment a pensar que no se senten **preparats pel món laboral**, i ho resumeixen de diferents maneres.

La PMZ explica: *“Havia après molt de tot, però no estava encaminada del tot. I vaig pensar “Vale, i ara de què treballo?”. I l'AOR afegeix: “Tu acabes la carrera amb uns coneixements bàsics. Saps coses perquè has estat estudiant, però no ets professional en res. No tens aquests coneixements que van més enllà per tu poder ser un professional en el camp en el que vols treballar”.*

Aquesta **frustració** per no sentir-se preparats laboralment, ve donada tal i com hem vist per la poca especialització que els ofereixen les assignatures del grau, però també es mescla amb la **impotència** de no haver-ho sabut abans d'iniciar la vida universitària. En aquest cas, parlem de nou d'**una manca -o una mala- orientació** durant les etapes educatives prèvies. La cita següent -dita per la PAN-, ho explica detalladament:

“Jo pensava que amb el coneixement adquirit a la carrera, i amb el títol, ja em podria portar a treballar d'allò. Però vaig descobrir un cop dins -que em sembla bastant fort i no sé si és perquè no vaig explorar prou o perquè no se'm va informar bé abans d'escollir aquesta carrera-, que tenir la titulació de psicologia no t'obre massa portes”.

No es tracta d'opinions aïllades. La gran majoria dels/les entrevistats/des han fet referència a aquesta sensació de no estar preparats/des laboralment un cop finalitzat el grau. Aquesta cita d'ARL n'és només un exemple:

“Ja deixant de banda els temes legals de poder exercir com a psicòleg -que només amb la carrera no pots-, tampoc crec que em sentís preparat per treballar com a terapeuta ni res relacionat amb la psicologia de fet. Ni per coneixements ni per competències”.

Aquestes carències són realment preocupants, i és important ser conscients que els estudiants un cop finalitzades les titulacions universitàries han de **fer front a l'empleabilitat**, sense obviar que el mercat laboral busca professionals qualificats i competents (Llanes Ordóñez, Figuera Gazo i Torrado Fonseca, 2017; Pérez Boullosa, 2009; Planas, 2012).

A més d'aquesta manca d'orientació professional, els estudiants es troben sovint amb una manca d'orientació acadèmica, ja que refereixen a la falta d'habilitats per gestionar la seva carrera també a nivell acadèmic, i així **esprémer els recursos** que el grau els brinda. Ho expressen diferents estudiants:

“Depèn de com t’ho agafis, estudiar una carrera pot ser perdre el temps, perquè no aprens res realment. És a dir, sí que aprens, però si no vas més enllà, no et serveix de res”, comenta l’AOR. I de manera encara més específica, l’ARL comenta:

“A vegades penso que si ho tornés a fer, m’aportaria molt més del que em va aportar en el seu moment, perquè potser no estava prou receptiu, o no veia com podia incloure a la meua vida del moment en segons quines coses, i que ara sí”. En la mateixa línia trobem el comentari de la SLM:

“Però durant el grau per exemple, això que has dit d’esprèmer els estudis, durant el grau no ho vaig fer gens. I ara penso, tant de bo en aquella assignatura que m’interessava molt, tant de bo li hagués parat més atenció i li hagués fotut més colzes i hagués treballat més i tal”.

Amb tot, es troba que l’**opinió general** dels estudiants en vers el grau no és massa bona. Trobem crítiques cap al contingut (massa genèric i massa teòric), cap al professorat (poc actualitzat, poc apassionat) i cap als recursos que els brinda (poques hores de pràctiques, poques assignatures optatives i, en general, pocs recursos aplicables al món laboral que els permetin sentir-se identificats amb la professió i preparats pel món laboral).

Aquestes reflexions es veuen també plasmades a la nota que els estudiants posen en general al seu grau (vegeu la *figura 6*). Com veiem, cap de les notes que els estudiants atribueixen no supera el 8 sobre 10, però a més cal interpretar les dades de manera qualitativa –donada la tessitura del present treball-, per dotar els resultats dels matisos corresponents referents a la narració de cada estudiant.

Nota global del Grau

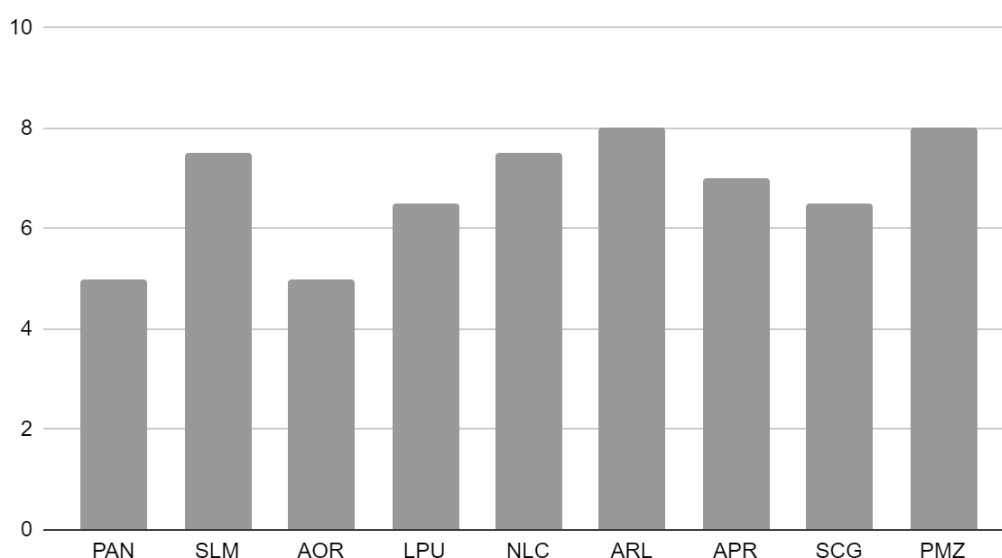


Figura 6. Nota global del grau. .

L'AOR, per exemple, acompanya el 5 que atribueix la carrera amb l'explicació: *“Tocaves molts camps però aprofunditzaves en res, i ho he hagut d'anar buscant tot pel meu compte. En general l'exigència era molt baixa, a nivell de professorat, alumnat, etc”*.

La LPU, com altres alumnes, va **modificant la nota del grau** durant els anys posteriors, i a partir de l'èxit de la seva carrera professional. En aquest cas, el grau no s'avalua durant el transcurs del mateix, sinó en funció de les expectatives complertes -o no- durant els anys posteriors. Comenta: *“Quan vaig acabar hagués dit un 6, ara et dic un 8 perquè ho veig diferent, per on he acabat. I per la gent que em va aportar, i l'experiència dels anys universitaris”*.

El 6,5 de la SCG respon a una nota molt baixa segons explica: *“És una nota que hauria de millorar. Tenint en compte que estem parlant de la formació de les persones, és molt baixa”*.

La SCG dóna molta importància a la formació de qualitat, com hem anat veient en altres apartats, doncs ha estudiat educació infantil perquè reivindica la importància de la formació en totes les etapes vitals.

La PMZ és una de les persones que posa una nota més alta al grau, i també una de les persones que ho va tenir molt clar quan va escollir el grau, i podem arribar a pensar que ha gaudit més de la seva carrera perquè ja la prenia des d'un inici amb seguretat i passió, i és que la **implicació amb la carrera** és una variable molt important pel desenvolupament de la carrera (Neault i Pickerell, 2011). Ella troba que aplica molts coneixements encara avui: *“La pedagogia és moltes coses, i jo sento que aplico moltes coses sense adonar-me del que he après. I no només a la meva feina sinó també al meu dia a dia”*.

L'ARL és l'únic alumne dels entrevistats que va assistir a una universitat privada, i també una de les notes més altes que apareixen. Segons la seva opinió la qualitat dels estudis en aquest tipus d'universitat és més elevada, doncs l'atenció per part dels professors caps als alumnes era força bona i personalitzada, així com la passió que posaven a classe a l'hora d'exposar el contingut, i en destaca també la metodologia i l'ambient universitari.

Amb tot, podem fer algunes **inferències** entorn allò que els estudiants valoren més del grau-tot i que aquest treball no pretén generalitzar els resultats donada la mida de la mostra, massa reduïda-, en funció dels resultats obtinguts, com ara: Que el contingut sigui més pràctic que no pas teòric, que hi hagi més hores de pràctiques i d'assignatures optatives per tal de poder tastar diferents branques de la professió escollida, i que els professors estiguin actualitzats, expliquin apassionadament i brindin una atenció el màxim personalitzada cap als alumnes. En general, totes les crítiques aportades sobre el grau porten a interpretar que els estudiants se senten **allunyats del món laboral** durant i, sobre tot, en finalitzar la carrera universitària degut al contingut (abstracte, dispers i teòric), la metodologia (conferencial i poc participativa), i a la manca d'orientació acadèmica i laboral rebuda.

5.2.2. Influència de les variables de l'entorn: La gestió dels factors atzarosos

Tal i com s'ha mencionat en apartats anteriors (veure capítol 5.2.1.2. *L'elecció de la carrera: Varietat de factors influents*), dins la xarxa complexa de processos que implica la presa de decisions, hi intervenen també **factors atzarosos**, i que es relacionen amb la **teoria de l'atzar planificat** (Mitchell, Levin i Krumboltz, 19999) i les cinc habilitats de PH (curiositat, persistència, flexibilitat, optimisme i assumpció de riscos). La relació entre la implicació amb la carrera, i les habilitats de PH ha estat també trobada en diversos estudis (Jung, 2011; B. Kim, Jang, et al., 2014). En aquest apartat veiem com les habilitats esmentades entren en joc quan apareixen determinades circumstàncies de l'entorn que són imprevisibles i incontrolables per a l'estudiant, i quin paper juguen aquestes habilitats en les competències de gestió de la carrera professional.

5.2.2.1 Els efectes de la pandèmia provocada per la COVID-19: Canvis sobtats i incertesa

La crisi mundial provocada per la pandèmia de la COVID-19 l'any 2020, va atravesar tots els sectors de la societat, afectant -d'una manera o altra- a totes les persones, sense importar-ne la classe social, el gènere, la procedència o l'edat. En el cas que ens ocupa sobre els estudiants universitaris, també va tenir greus afectacions, doncs les universitats van tancar les seves portes el març de 2020, i els estudis que es duïen a terme en aquell moment van haver de gestionar en temps rècord una adaptació sobtada a la modalitat online. Això va afectar força **emocionalment** als estudiants, que els costava seguir el ritme dels seus estudis amb la nova normalitat, tal i com comenta l'AOR:

“De fet el TFM el vaig començar, va venir el covid...i me'n vaig oblidar. El vaig deixar. És que no tenia gens de ganes de fer-lo...Era com... ostres”.

També per a la NLC va tenir conseqüències emocionals, doncs reconeix que el fet de presentar el treball en la modalitat online va provocar que en tingués una experiència força diferent, tal i com comenta:

“A més pel tema covid...vaig fer la presentació per streaming i va ser com estrany no? Va ser com...he acabat de veritat o no?”

Com veiem, es tracta d'un **factor atzarós**, com comentàvem anteriorment, donat que implica una situació sobtada que els estudiants no van poder preveure, i que en molts casos van haver de gestionar un cop havien iniciat els seus estudis de màster. La PMZ explica molt bé aquesta gestió que no va poder preveure, tot dient:

“Si jo arribo a sab

er que hi ha una pandèmia, potser hagués decidit fer el màster en un any”.

Això, per tant, va tenir també fortes conseqüències a la seva **inserció laboral** posterior, doncs el mercat laboral també va fer un gir de 360°, patint una crisi sense precedents molt brusca i sobtada. Posteriorment a mida que el mercat es recuperava, veiem que es demanaven noves competències i que les tendències que portava (cap al teletreball o les competències digitals, per exemple) s'acceleraven. La NLC va topar amb aquest problema un cop finalitzat el màster, i la seva transició cap al mercat laboral no va complir les expectatives que duia, com veiem, no a causa del màster sinó d'un factor extern:

“Bueno la situació social ha fet que les expectatives que jo tenia després del màster no sortissin diguéssim”

5.2.2.2. Regulacions estatals i sistema educatiu: Factors silenciosos

Un altre dels factors canviants i incontrolables amb els quals els estudiants han de lidiar durant la seva trajectòria professional són el mercat laboral i els seus canvis (comentats també a l'apartat anterior en relació a la COVID-19), així com els canvis al sistema educatiu i a les regulacions de l'estat on viuen, respecte a la seva professió. Uns factors del qual se'n parla molt menys que no pas la pandèmia de la COVID-19 però que, com veurem, també té una influència directa sobre les decisions que prenen alguns estudiants.

La LPU i l'ARL ho expressen fent-ne una crítica. Per una banda l'ARL comenta:

“Psicologia està mal regulada i la neuropsicologia, encara menys. Llavors vaig dir, doncs faig musicoteràpia” i també afegeix “De fet és complicat perquè jo sóc la segona o tercera promoció del general sanitari. És a dir, quan jo vaig començar la carrera no existia el general sanitari”. La LPU fa comentaris en la mateixa línia: “Era la segona generació. Llavors estaven en modo conejillo de indias total amb la primera generació i la segona, i segurament encara segueixen una mica així. Però potser és veritat que després de deu anys ara ja ho fan una mica millor”.

Aquests comentaris reflecteixen, com es pot veure de manera molt clara, la influència dels **canvis al sistema educatiu** sobre la trajectòria dels estudiants. Per una banda, el fet que uns estudis siguin ben recents provoca la sensació d'**inestabilitat** a la seva experiència de grau i màster i, per altra banda, el fet que els màsters (o altres formacions) sorgeixin durant el grau fa que als estudiants els calgui repensar i **redirreccionar la seva trajectòria** a mida que avancen en el desenvolupament del grau universitari.

Finalment, tal i com comenta l'ARL, la situació en què es troba la seva professió a l'**estat espanyol** també va ser un motiu de pes en la presa de decisions del màster. Aquest factor afecta sobretot als entrevistats que es situen a l'**àmbit científic**, segons els comentaris que ens fan (especialment l'LPU, l'APR i la SLM a les seves narratives).

L'APR en fa un comentari que ho reflecteix bé:

“Està la cosa una mica...representa que quan acabes el doctorat l'ideal seria que fessis camí per tenir el teu propi grup, i aquí a Espanya és molt molt difícil. Hi ha molt poca gent que ho aconsegueixi”.

5.2.2.3. El gènere com a factor d'influència: Una qüestió de feminisme

No podem deixar de comentar la variable del gènere en aquest treball, doncs 7 de les 9 persones entrevistades s'identifiquen com a dones, i als seus relats hi relacionen aquest fet amb la trajectòria que ha pres el seu recorregut professional en certs moments.

Dues dones en qüestió, han volgut parlar d'aquesta variable sense que l'entrevistadora els preguntés de manera directa aquest aspecte. Entre els objectius, es pretenia identificar aquells factors que han influït de manera directa o indirecta a la seva trajectòria acadèmica i professional (com veiem a l'objectiu 1: *Analitzar els factors i experiències de transició prèvies dels estudiants de màster determinants pel seu projecte vital*). I s'ha trobat entre els resultats, que aquest és un dels factors determinants de manera reconeguda per, com a mínim, dues de les persones entrevistades. Aquestes són la SLM i la SCG i expliquen:

“Anava com molt amb aquesta idea, a quart d'ESO estava molt a tope amb fer arquitectura i això, i no sé per què, realment no sé perquè, en comptes de fer batxillerat tecnològic...de fet crec que sí que sé perquè eh? Crec que era com per nois. Es que...es que sí, eh. Quina ràbia em fa això”. Explica la SLM. En canvi la SCG diu:

“Segur que el ser dona influeix, perquè rara vegada un home fa educació infantil”.

A les seves narratives hi identifiquem la influència d'**opinions externes**, la manca de més **referents** (com els referents masculins a les carreres que impliquen cures, com és el cas d'educació infantil), i la **gestió emocional** com a conseqüència d'aquesta influència.

La SLM a més, s'adona d'aquest fet reflexionant mentre narra, mostrant la vessant terapèutica de les entrevistes, i expressant la ràbia que sent en comprendre que no va prendre la decisió basant-se en el que volia fer en aquell moment, sinó en el que sentia que li tocava fer com a dona.

Amb això, cal recalcar un cop més la importància del **feminisme** de manera transversal en totes les àrees de la vida i, per tant, també al món de l'orientació acadèmica i professional.

5.2.2.4. Rols relacionals: L'entorn familiar i el domicili a les transicions

En apartats anteriors hem comentat la influència de l'entorn proper, com les opinions dels familiars, durant el procés de presa de decisions (vegeu l'apartat 5.2.1.1. *Anar a la Universitat: Una decisió carregada de segones opinions*). El propòsit d'aquesta secció però, és analitzar la influència de factors externs sobre la trajectòria dels estudiants, des de la perspectiva sistèmica proposada per McMahon i col. (McMahon i Patton, 2006; McMahon i Watson, 2012) explicada en capítols anteriors (vegeu l'apartat 5.1. *Anàlisi de casos individuals: Recorreguts vitals i variables influents en les trajectòries*).

Alguns d'aquests factors, que entrellacen els diferents rols que els estudiants prenen a la seva vida, sovint venen donats per circumstàncies relacionades amb persones properes, com la família o la parella. En el cas de la SLM es tracta de la parella, doncs es va desplaçar de regió (de la província de Barcelona a la de València) per tal d'anar a viure amb la seva parella un cop finalitzat el màster, i aquestes són els efectes que això va tenir a la seva carrera professional, segons el seu relat:

"La transició va ser molt forta perquè vaig canviar a on vivia, també vaig canviar de feina, era com la primera vegada de buscar feina com, amb els meus títols a la motxilla....tot plegat va ser complicat. És que va ser molt frustrant però també perquè hi havia molts factors, també el canvi de ciutat era molt heavy i tal".

La NLC ha sentit sovint la influència de la professió dels seus pares, ja que es dediquen a les ciències, però alhora també el canvi de domicili quan era petita, considera que va influir a la seva trajectòria com a estudiant, i diu:

"Suposo que també ve donat perquè els meus pares venen de la branca de les ciències, i això té una influència. I a més a més, en haver estat de petita a Madrid vaig tenir molts problemes perquè vaig perdre un any i mig de català, i quan vaig venir aquí no em van ajudar tampoc a aprendre una altra vegada allò que havia perdut, llavors sempre he anat una mica...com a l'últim moment amb el català, i amb el castellà com que tampoc no feia l'esforç, doncs també anava malament".

Finalment val la pena para atenció també al que explica l'APR, quan comenta que va canviar la decisió que havia pres (estudiar el grau de medicina) per una altra, degut a una circumstància imprevista relacionada amb la seva mare:

"El moment en què estava fent la selectivitat i tot això la meva mare va estar ingressada a l'hospital i vaig passar molt temps a l'hospita,l i vaig veure que jo no volia estar present".

5.2.3. Motivacions i expectatives entorn els màsters

Seguint els objectius del treball, aquest apartat té el propòsit d'analitzar en primer lloc, les motivacions que van portar als/les estudiants entrevistats/des a estudiar el màster després del grau. La taula 5 mostra de manera molt resumida i esquematitzada les **motivacions i expectatives** dels/les estudiants per a cursar el màster, de manera que es pot visualitzar i comparar de manera ràpida aquelles que tenen en comú, i quines es repeteixen més.

Com podem veure, a la majoria de casos es busca l'**especialització** professional amb un rerefons (que expressen o no) d'accedir o sentir-se preparats/des pel món laboral.

Aquest fet està estretament lligat als resultats trobats en relació a l'**avaluació del grau** (vegeu apartat 5.2.1.3. *Avaluació de la carrera: La separació entre el món acadèmic i el laboral*), ja que un dels elements més criticats del grau per part dels/les estudiants, era l'amplitud de coneixements i per tant també la manca d'especialització, que provocava la manca d'identitat professional i de sentiment de **preparació per al món laboral**.

Id. Estudiant	Motivacions i expectatives per cursar un màster
PAN	Per poder aprendre més i especialitzar-se.
SLM	1r màster: Per especialitzar-se i entrar al món laboral no acadèmic (no fer recerca sinó treballar a empresa privada o laboratori). 2n màster: Perquè no trobava feina.
AOR	1r màster: Per especialitzar-se ja que no tenia coneixements per a treballar com a professional. 2n màster: Per millorar el perfil laboral i així trobar feina: " <i>Era un màster per quedar bé davant les ofertes de feina</i> ".
LPU	1r màster: Poder seguir investigant el que feia al TFG, i " <i>treure el tràmit del màster, per si algun dia volia fer doctorat</i> ". 2n màster: Canviar d'àmbit i buscar un inici nou.
ARL	1r i 2n màster: Poder trobar feina com a psicòleg.
APR	1r i 2n màster: Per poder fer el doctorat.
PMZ	Per especialitzar-se i obrir-se portes al món laboral. Per sentir-se més preparada.
NLC	Per trobar feina, ja que tenia clar que volia fer planificació territorial.
SCG	Per poder treballar amb infants a través de la música.

Taula 5. Taula comparativa de motivacions per a cursar un màster dels/les estudiants entrevistats/des

Recollint de manera qualitativa les dades dels entrevistats però, trobem molts més matisos que ens ajuden a comprendre la intrincada xarxa de processos mentals que porten a prendre la decisió, on hi participen molts més factors que no pas els descrits de manera resumida a la taula anterior. Aquests motius per fer la formació han estat classificats en grans grups, on trobem:

1. Augmentar el coneixement i especialitzar-se.
2. Accedir a una altra formació.
3. Millorar el seu currículum vitae i així accedir al món laboral.
4. Per manca d'inserció laboral.

Vegem els quatre grups amb més deteniment.

1. En primer lloc trobem aquells/es estudiants que han decidit cursar un màster per tal d'**aprendre més** i/o trobar un **coneixement més especialitzat** que el del grau. Aquest és el cas de la PAN, ja que diu:

“Em vaig apuntar més pel coneixement que no pas perquè em garantís trobar un lloc de feina, tot i que després també m’ho va permetre”.

La LPU també buscava aprendre més, però també expressa la necessitat d'especialitzar-se perquè “li cal un any més” d'aprenentatge abans no es llenci al món laboral:

“Llavors com que creia que em faltava un any més, vaig agafar un màster de nanociència avançada i vaig tirar cap a la part de bio”.

Finalment la SLM comenta aquesta especialització com una obligació, donat que troba que el màster és una condició *sine qua non* per accedir a una feina del seu àmbit:

“Sí, és que no era que volgués, és que si fas bio has de fer. És que amb biologia pelada no vas enlloc”.

2. Per altra banda, trobem la motivació de diversos estudiants que necessiten el màster per **accedir a una altra formació**, doncs plantegen fer un doctorat (i per tant el màster és la via d'accés) o també per poder accedir a un altre màster. És el cas de l'APR, ja que tenia molt clar que volia accedir a un doctorat, així com al LPU, que volia accedir a un doctorat però potser no ho tenia tant clar. Segons explica:

“El de bioquímica em van agafar però m’ho van dir com més tard, i ja havia fet la matrícula de l'altre i tal. I vaig dir bueno, jo el màster és simplement un tràmit per poder fer un doctorat en el moment en que vulgui fer un doctorat”.

L'ARL en canvi, no pretenia fer cap doctorat, però primer màster que va fer era un requisit per accedir al segon, aquell que realment volia fer per vocació. Per tant l'ARL quan va acabar la carrera i abans de cursar cap màster, ja va decidir que en faria dos:

“Com que estava entre fer neuropsicologia o musicoteràpia, en tots dos casos necessitava el màster general sanitari”.

3. Trobem també un gruix important d'estudiants que reconeix haver cursar el màster per tal **millorar el seu currículum i així accedir al món laboral**. Es tracta d'un motiu estretament relacionat amb el primer exposat (especialitzar-se i accedir al món laboral) tot i que té un component molt més directament lligat al mercat laboral, mentre que el primer estava també relacionat amb la necessitat de formació i el desig d'aprendre. En aquest cas els estudiants parlen d'accés a l'ocupació, ofertes de feina i currículum. Trobem però, estudiants que han fet comentaris en tots dos sentits (com la SLM o la LPU), ja que -com era d'esperar-, molts d'ells tenen més d'una motivació per a cursar el màster.

La PMZ havia buscat feina activament a través de diversos portals abans d'inscriure's al màster, i trobava que:

“Quan buscava feines de pedagoga la majoria de llocs em posava psicopedagogia, psicopedagogia...I vaig dir mare meva, és que tot em demana que tingui aquest màster”.

A més explica que també buscava especialitzar-se:

“La principal motivació va ser que m'encantava i volia sentir-me més encaminada al món laboral. Després està la part de que tu busques feina, i realment et demanen aquest requisit, saps?”

L'AOR també va buscar feina activament, però en aquest cas ell havia finalitzat el primer màster. Després de passar uns quants processos de selecció sense èxit, va decidir cursar el segon màster:

“Va ser la cirereta del pastís del currículum. Que és trist mirar-ho així perquè és titulitis, però és que de vegades, és l'únic que les empreses miren”. I també afegeix:

“No va ser un màster d'estudiar perquè vull estudiar i en tinc ganes, sinó perquè ho necessito, perquè la competència ve molt forta i jo he d'estar per sobre. En aquest cas va ser 100% això”.

La SLM no va buscar feina de manera activa després del grau, però de la mateixa manera sentia que el màster era totalment necessari per trobar feina:

“Si fas biologia, com que és així molt general, per com està estructurat el món laboral necessites un màster per poder-te especialitzar”.

Les **pràctiques professionals** són un dels elements clau a la formació universitària (vegeu secció 5.2.1.3. *Avaluació de la carrera: La separació entre el món acadèmic i el laboral*) donat que aproximen a la persona amb el món laboral, els ofereixen la inicialització a una especialització, i els permet provar-se a ells mateixos a un ambient laboral real, allunyat de conceptes teòrics i massa acadèmics, que sovint també critiquen.

El màster per tant, és també un element d'aproximació al món laboral a través de l'oportunitat que brinda de poder fer pràctiques. La LPU ho explica així:

“Llavors, com que tampoc tenia moltes expectatives d'aquest màster, simplement era per poder fer pràctiques i obrir la meva experiència laboral a un altre ambient, simplement buscava fer pràctiques laborals a una empresa per poder començar una mica al món laboral d'aquesta manera. Perquè si no fas un màster i no fas pràctiques és molt complicat”.

L'APR també en destaca les pràctiques, ja que en el seu cas li servien d'avantsala per poder fer una tesi doctoral en un mateix laboratori:

“Vaig pensar en un màster perquè a on estava fent les pràctiques del primer [màster], no volia continuar en aquell laboratori, i vaig conèixer un altre laboratori que em va agradar molt, però no tenien pressupost per donar-me un contracte, però jo tenia molt clar que volia fer allà les pràctiques, i la única manera era fent un altre màster”.

Com veiem, la motivació de l'APR per cursar un segon màster va ser únicament poder fer pràctiques a un laboratori. Hagués preferit fer-hi directament la tesi doctoral, ja que aquest era l'objectiu últim de la seva trajectòria acadèmica, però per motius econòmics el laboratori no li podia oferir el contracte per tal que fes la tesi allà, i per tant només hi podia accedir mitjançant les pràctiques del màster.

4. Finalment trobem aquells estudiants que van cursar un màster per **manca d'inserció laboral**. Aquest punt està molt relacionat amb els anteriors, ja que darrere també s'hi troba la finalitat d'accedir al món laboral, tot i que en aquest cas parlem de persones que van buscar feina en primer lloc i, en no trobar-la, van decidir cursar un màster i així **ocupar el seu temps** mentre, alhora, milloraven el seu currículum. Ho expressen de manera molt clara la SLM i l'AOR. I cadascú respectivament, diu:

*“La transició de després de deixar aquesta feina, va ser....P*ta p*ta, amb el màster no trobo feina, faig un altre màster! Al final va ser això”.*

“Com que no trobava feina vaig fer un altre màster, i llavors vaig trobar feina”

També trobem diversitat de motivacions per **escollir el màster concret** que van escollir, on influïa no només la branca professional escollida, sinó altres factors com: Les pràctiques, les beques, l'horari (per poder-lo combinar amb una feina), la modalitat (ja fos presencial o online), o les sortides laborals. Comentarem breument algunes d'aquestes motivacions.

En primer lloc, alguns estudiants es van veure influenciats per les **pràctiques** i les **beques** que els diferents màsters els oferien i van tenir molt en compte aquest aspecte a l'hora d'escollir quin màster volien cursar.

L'APR ho explica de manera molt directa:

“Vaig triar el màster d'investigacions biomèdiques perquè tenia molt temps de pràctiques, i perquè tenia també la beca. LLavors el vaig seleccionar una mica per això”.

I afegeix també una cita molt important: *“Vaig escollir molt per maximitzar el temps que pogués estar de pràctiques, perquè el màster el que t'ha d'aportar és les pràctiques, no més coneixements. Perquè tot el que vaig fer al primer màster almenys, ja ho sabia fer i ho havia fet a la carrera”.*

Més endavant durant l'entrevista, explica que quan va finalitzar aquest màster es va adonar que altres màsters que li interessaven més (com el que va fer en segon lloc, sobre neurociència) també comptaven amb aquesta beca, però ella en aquell moment ho desconeixia. Entra en joc de nou el component de la orientació -o de la no-orientació, més aviat-, del qual parlavem en apartats anteriors.

A l'apartat anterior hem exposat el cas de l'APR, que va cursar un màster per poder accedir al laboratori que li interessava i fer pràctiques allà. També va ser doncs, el cas de la LPU. Totes dues van escollir el màster en funció de les beques i el **preu**, ja que l'objectiu era fer un màster, i el tema que tractés quedava a un segon pla. La LPU explica:

“Estava a un laboratori [durant el grau] i em van dir que els interessava seguir però que havia de fer un màster perquè no tenien diners, òbviament perquè a ciència no tenen diners. LLavors em vaig mirar dos màsters però vaig escollir pel preu realment, perquè són molt cars en general”.

També la PAN es va veure influenciada per les pràctiques, però en aquest cas no es fixava en les pràctiques del màster, sinó que defugia repetir l'experiència que havia tingut amb les pràctiques del grau:

“Al final em vaig decidir pel de psicogerontologia en comptes del de psicopedagogia per la mala experiència de les pràctiques de la carrera, crec....sí”.

En segon lloc, se'n destaquen també alguns comentaris en referència a la compatibilitat del màster amb els **horaris laborals**, tal i com explica l'AOR:

“Era el màster que més em deixava temps per fer altres coses. Perquè en aquell moment necessitava diners per poder fer el màster, llavors havia de treballar si o si. I si només feia un màster, no podia treballar, i per tant no podia fer el màster. Era la única opció i la més adient, per poder-me adaptar. Era l'única”.

El que explica és molt interessant perquè reflecteix el pensament d'una persona que sembla trobar-se acorralada, com en un carreró sense sortida o en un cul de sac, i que pren una decisió no perquè vol prendre-la, sinó perquè li sembla no tenir cap més opció. Com que havia estudiat audiovisuals havia de treballar d'allò, i com que li faltava més formació, havia de cursar un màster i, per pagar-lo, primer havia de treballar d'alguna altra cosa. Aquest bucle explica en molts casos perquè els estudiants finalitzen la seva vida universitària acumulant força experiència laboral en altres sectors. Malgrat això val a dir que el fet que aparegui **oferta formativa compatible** amb la vida laboral permet que moltíssimes més persones es puguin permetre avui en dia cursar estudis universitaris.

La SLM va escollir el màster tenint en compte que el podia fer en **modalitat online**. Com veiem, també té relació amb la compatibilitat del màster amb els horaris laborals, ja que segons ella diu:

“També perquè era un que el podia fer a distància 100%, i jo tenia ganes de treballar i poder independitzar-me”. I afegeix: “Màster a distància 100%, que més o menys m'agradi, i que pensi que pot tenir sortides a la indústria farma, o mèdica...doncs Bioinformàtica”.

Uns motius, molt similars als que comenta l'AOR, ja que també parla d'un màster que aglutini els seus gustos, les sortides laborals, i la compatibilitat amb la feina, com comentàvem a la cita anterior:

“I vaig dir vale tira per aquí perquè hi ha ofertes de feina, que la feina és el que t'agrada, multimèdia, i t'ho passaràs bé fent-ho. I vaig fer el màster de Social Media a la UOC”.

5.2.4. Avaluació del màster

Pel que fa a l'avaluació del màster, s'han analitzat diferents aspectes, i també l'avaluació global que fan del màster. Al següent gràfic (vegeu figura 7) hi trobem la nota que otorguen de manera comparativa al grau universitari, al màster, i també a altres estudis (en cas que n'hi hagi hagut) posteriors al màster, com un segon màster, o un postgrau (en el cas de la PAN).

Nota comparativa de graus, màsters i postgraus

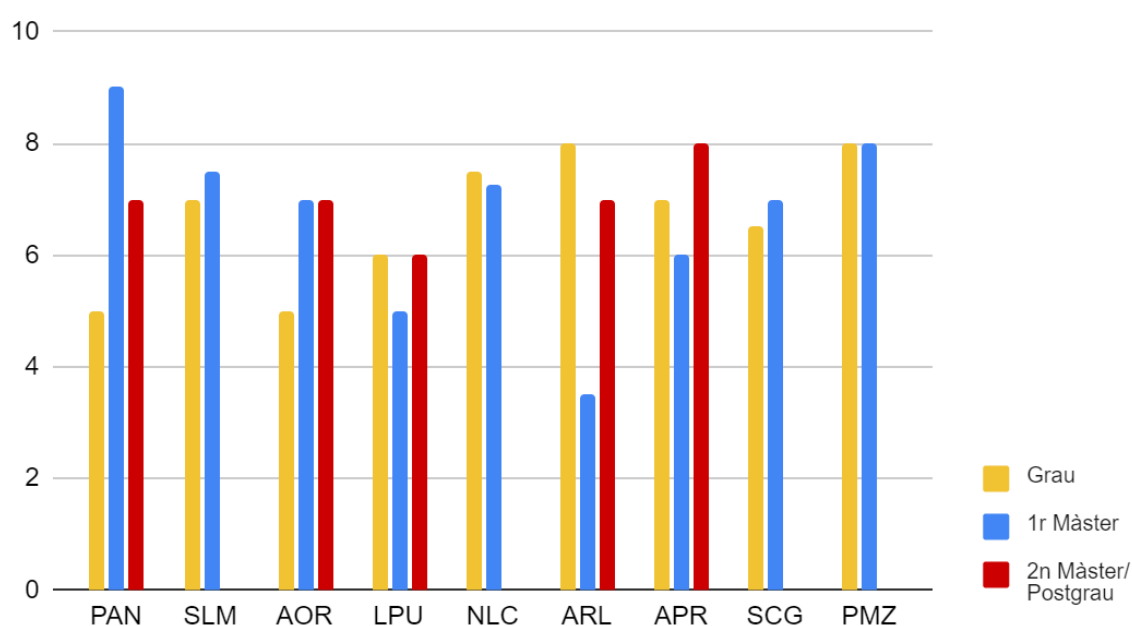


Figura 7. Nota comparativa de graus, màsters i postgraus.

Com veiem, 4 de les 9 persones entrevistades atorguen una nota més alta al màster que a la carrera, donat que estan més satisfets amb el resultat final. La nota dels estudis posteriors, com un segon màster, tendeix a ser més alta que la del primer màster (en 2 de 5 casos).

Una de les notes més baixes és la de l'ARL que, com veiem al seu anàlisi personal (vegeu annex 3), va cursar el primer màster totalment obligat i a contrecor, amb l'única motivació de poder accedir a un segon màster, que era el que realment li agradava.

Les notes més altes, sovint reflecteixen experiències positives que es donaven en estudiants que tenien altres motivacions amb el màster, com la d'aprendre o poder adquirir coneixements més especialitzats. És el cas de la PAN, que explica:

"Vaig exprimir moltíssim els coneixements i els professors, a diferència de la carrera. No per la branca que havia escollit, sinó perquè els coneixements eren més específics, l'atenció més personalitzada, i els professors molt més motivats. De les millors coses que m'ha donat el màster ha estat posar el peu al món laboral. Sinó potser no hagués cregut tant en el màster."

La SLM en destaca el contingut mentre que, a diferència de la majoria dels estudiants entrevistats, no troba la inserció esperada al món laboral. Cal destacar que també explica a la seva narració, que un cop finalitzat el màster es va trobar amb altres circumstàncies que li impediien aquesta òptima inserció, com el canvi de domicili. La valoració que en fa:

"La informació que et donen està molt bé. T'orienten a nivell personal amb un tutor per veure quines assignatures optatives et van millor. A la UOC t'assessoren molt bé, però no em va obrir portes a nivell laboral. Els primers dies del primer màster van ser com menjar un menjar molt bo. M'ho vaig passar molt bé."

No només cal valorar l'accés a l'ocupació, els serveis d'orientació o la passió que transmet el professorat, sinó que la modalitat (online o presencial) també hi juga un paper important. L'AOR li dóna molta importància a aquest aspecte, com veiem:

"El primer màster va ser complicat, perquè no hi havia classes. Venia d'una metodologia presencial i m'havia de gestionar tot jo sol. El segon màster sí que tenia classes online, i podies preguntar dubtes al moment, això em va agradar més. En tots dos casos el coneixement era molt lleuger, però ja m'anava bé perquè treballava i no podia demanar més."

No només l'AOR explica que li faltava més exigència, o recursos que el preparessin per al món laboral. La SCG també explica que troba a faltar més recursos i preparació per al món laboral -tot i que li va aportar moltes coses a nivell personal-. També la PMZ i la NLC també expliquen que els mancaven recursos i competències que requereix el mercat laboral. En aquest sentit, la NLC comenta:

"Vaig aprendre i em va agradar. Més que la carrera, de fet. Però el vaig trobar com un any més de carrera. El nivell era poc exigent, (potser perquè el vaig fer en dos anys), i vaig trobar a faltar contingut essencial. Com em poden preparar per a ser planificadora territorial i no fem cap assignatura o tema sobre com fer un mapa? Si està a totes les ofertes de feina!"

5.2.5. Identitat laboral i inserció

Dels/les 9 estudiants entrevistats/des, només una -la SCG- tenia experiència amb contracte laboral relacionada amb allò que havia estudiat, abans d'iniciar el màster. De les altres 8 persones entrevistades, quan se'ls fa aquesta pregunta, 8 responen directament que no tenen experiència laboral **relacionada amb allò estudiat** (malgrat haguessin fet pràctiques durant el grau universitari), mentre que dues -la NLC i la LPU- responen que sí, al·legant les pràctiques fetes durant el grau.

Veiem una homogeneïtat important en aquest cas entre les persones entrevistades, doncs totes menys una van finalitzar el grau i van iniciar el màster sense tenir experiència laboral en aquell àmbit. Per tant, la seva primera experiència laboral sorgeix, en molts casos, un cop finalitzat el màster, i no pas el grau, ja sigui perquè els estudiants no busquen o perquè no troben feina, un cop finalitzat el grau universitari.

Malgrat això, tots els estudiants entrevistats tenien experiència laboral prèvia al màster en altres àmbits. A la taula 6 es detallen aquestes experiències prèvies al màster, a més de les posteriors a aquest, per tal d'analitzar el paper del màster en l'accés a l'ocupació dels/les estudiants en qüestió.

Id. Estudiant	Experiència laboral prèvia al màster	Experiència laboral durant/després del màster
PAN	Professora de repàs i de teatre, vetlladora, cantant.	Psicogerontòloga.
SLM	Professora de reforç particular, dependent de botiga, mosso de magatzem.	Fundadora i accionista s' <i>spinoff</i> científica. Professora a una escola de negocis. Doctorand cognició i conducta.
AOR	Monitor de lleure, monitor de teatre, cantant, client misterios.	Tècnic de comunicació.
LPU	Professora de repàs, cambrera, professora d'extraescolar de robòtica, monitora de lleure, informadora ambiental.	Tècnica en energies renovables.
NLC	Dependent a botiga, tècnica de gestió territorial com a voluntària	-
APR	Professor individual de guitarra i anglès, monitor de lleure, auxiliar administratiu d'urgències d'un CAP, professor d'anglès extraescolar.	Sessions particulars de musicoteràpia, psicòleg comunitari.

ARL	Professora d'extraescolars de robòtica, ajudant (secretària, administrativa) a negoci familiar d'agència immobiliària.	Cambrera, assafata d'esdeveniments, model.
SCG	Monitora de lleure, assafata comercial, dependent de gasolinera, coeducadora i educadora infantil.	Encarregada d'una aula multisensorial, vetlladora, mestra de música d'infantil i primària, musicoterapeuta a una escola de música i a domicili.
PMZ	Monitora de lleure i professora d'extraescolars d'anglès, dependent a una botiga, tallerista de lectures com a voluntària.	Monitora de menjador escolar i dependent de botiga, orientadora laboral.

Taula 6. Experiència laboral prèvia i posterior al màster de cada estudiant.

Reprenent les hipòtesis del treball i les dades plantejades al marc teòric havíem trobat que: “El 91% dels titulats de màster realitzen funcions de nivell universitari enfront del 82% dels titulats de grau; i 6 de cada 10 ho fan en **funcions pròpies del màster**, proporció que ha augmentat en relació a l'estudi de l'any 2014 en tots els àmbits (AQU, 2018)”.

Es tracta d'una dada que, efectivament, correlaciona amb els relats dels estudiants entrevistats. A més a més, veiem que un cop han finalitzat el grau universitari, són molts més aquells que accedeixen a la ocupació cercant feina activament a través de **processos de selecció** (feines subratllades en groc a la taula), que no pas els que troben feina **mitjançant contactes** estrets, com familiars o amics (feines sense subratllar a la taula).

Sobre aquest aspecte, els estudiants reconeixen que el màster ha estat un element clau per accedir al món laboral, perquè els ha permès aprofundir en el coneixement i assolir l'especialització que no havien trobat a partir del grau. La PMZ i la PAN, se senten molt agraïdes ja que van poder treballar de seguida un cop acabat el màster, amb feines molt relacionades amb allò estudiat, i amb bones condicions laborals. La PAN comenta:

“No per la meua experiència penso que tot és molt fàcil, i que la formació ja et porta a treballar. Però jo sí que ho he viscut d'aquesta manera, perquè el meu àmbit, la psicogerontologia, és molt específic”.

Altres estudiants però, van poder accedir a aquestes feines un cop finalitzat un segon màster o altres, ja que amb el primer no van trobar feina. O van trobar una feina que els agrada i se senten identificats, però no està relacionada amb allò estudiat al màster. És el cas de la SLM:

“En el moment en què vaig haver de buscar feina amb els meus títols (grau i màster) no en vaig trobar”.

La NLC també va haver de fer un segon màster ja que el primer no li va proporcionar la inserció que buscava. En destaca també les circumstàncies socials del moment:

“Pensava que després del màster trobaria feina fàcilment, i no va ser així. També és cert que en el meu cas, va venir el COVID”.

Les estudiants de l'àmbit de ciències, tal i com veiem, són les que ho han trobat més difícil per accedir a l'ocupació. La SLM i la NLC com hem vist, no han trobat feina relacionada amb el màster estudiat. Per altra banda, la LPU i l'APR han cursat dos màsters, perquè no podien ser contractades al laboratori on feien les pràctiques, per manca de pressupost. L'APR va buscar feina i explica que:

“Quan vaig començar a buscar feina activament de lo meu, no ho vaig trobar gens fàcil. Era com que tenir grau i màster era...més aviat perjudicial”.

En el seu cas i en el de la LPU, les persones amb Cicle Formatiu en ciències eren contractades abans per l'**especificitat** dels seus estudis, i també perquè estaven més enfocats a la **pràctica** que els estudis universitaris, dos aspectes que han estat també àmpliament comentats en aquest treball, donat que és la crítica principal dels estudiants en vers la formació universitària rebuda. Tot i que el màster va un pas més enllà del grau, a l'hora de comentar el professorat, contingut, o metodologia, les respostes han estat força similars: Alguns professors no estan actualitzats (com comenten la NLC i la SLM), alguns continguts queden fluixos o poc aprofundits (com veiem a les cites de l'AOR, la PMZ, la SCG o la APR), i la metodologia és poc pràctica, doncs els manquen més recursos enfocats al món laboral (com comenten l'ARL, la NLC, la SCG o la LPU).

Pel que fa a la **identitat laboral**, la majoria l'han començat a sentir també durant el primer o el segon màster (com la PAN, l'APR, l'NLC, o l'APR), i en canvi d'altres han tingut aquest sentiment a partir de feines que han fet, però en tots els casos veiem que es tracta de feines que han pogut obtenir durant o després del màster gràcies a la seva formació. Per tant podem concloure que en el cas de les persones entrevistades, el màster ha jugat un paper crucial en la definició de la seva identitat professional.

6. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

Tots els participants en algun moment de l'entrevista han mencionat una frase similar a “Quina bona pregunta!”, “Doncs no m’ho havia plantejat mai” o fins i tot “Mentre parlo m’estic adonant que..”

Això remet, per una banda, la capacitat de les entrevistes per apropar-se a les trajectòries dels diferents estudiants i comprendre les seves experiències, el sistema de pensaments que acompanyen les seves narratives, i el context on s’han desenvolupat els seus recorreguts. Per altra banda però, aquestes frases també posen en relleu el component reflexiu i fins i tot terapèutic que tenen les entrevistes en si mateixes, aportant un valor afegit al fet que narrar no només és el mitjà per explicar un sistema de pensaments, sinó que el fet de narrar construeix i modifica aquest sistema de pensament, conjuntament amb l'intervenció d'un/a entrevistador/a, fent d'aquesta per tant, una experiència molt més estimulante i enriquidora.

S’ha posat de manifest en diverses ocasions la importància de l'orientació al llarg de tot el cicle vital. Per una banda, els prejudicis relacionats amb els cicles formatius i la desinformació que relaten els estudiants a la seva etapa d'educació obligatòria i batxillerat, n'és una evidència important. Per altra banda però, la manca d'orientació a les universitats ha quedat també palesa als seus relats, trobant que la majoria d'alumnes ni tan sols sap si existeixen serveis d'orientació, com accedir-hi, o què els poden aportar aquests serveis. Diversos estudis posen en relleu la importància i, fins i tot la urgència, d'aquest canvi a les universitats per tal de portar l'orientació un pas més enllà.

Tal i com diu Do Céu Taveira, (2013): “L'actitud proactiva i de reflexió sobre la pròpia carrera pot ser un mitjà efectiu perquè les persones adultes s'enfrontin a la transició al mercat de treball. Les universitats poden ser un agent de gran eficàcia en aquest procés, oferint serveis de suport a la gestió personal del desenvolupament de la carrera dels seus estudiants i professionals. En aquest context, i en el marc dels nous plans de Bolonya, són recomanables els seminaris de gestió personal de la carrera, perquè motiven —tant a dones com a homes— a planificar el seu futur professional en situacions crítiques de transició al mercat laboral.”

Arran dels objectius plantejats en aquest estudi, s'han complert les metes que es pretenien: S'han identificat els factors previs i elements motivacionals durant el procés de presa de decisió i les dificultats i barreres que troben els estudiants en aquesta etapa. Els resultats mostren com els factors i elements destacats en l'anàlisi empírica coincidien amb els relats exposats pels participants de l'estudi. Donada la importància del suport social dels companys i la cultura acadèmica de la universitat, sembla necessari planificar i desenvolupar accions institucionals per a promoure l'establiment de relacions socials en els estudiants a l'inici de la seva vida en la universitat. Sigui un estudiant convencional o no, la veritat és que el suport social, com a suport més ordinari, actua d'amortidor de l'estrès provocat per les demandes del nou context.

En primer lloc, algunes limitacions del projecte s'han trobat en la dificultat per seleccionar els participants, ja que els requisits eren molt concrets. D'aquesta manera, la proporció d'homes en vers les dones era petita. El fet de conèixer a nivell personal alguns informants no és considerat com una limitació sinó més aviat com un avantatge, ja que aquells que tenien alguna mena de vincle amb l'entrevistadora han aprofundit molt més en els seus relats, donant com a resultat una informació més rica i plena de matisos, que no pas en aquells que no tenien cap vincle amb l'autora del treball. També a destacar com a limitació, cal tenir en compte que en la algunes de les ocasions han estat realitzades mitjançant Google Meet, solent implicar problemes de connectivitat que en alguns casos ha dificultat la comprensió de la informació extreta.

Amb tot, estic molt satisfeta de l'aprenentatge que m'ha aportat la realització del treball, ja que he pogut assolir el repte plantejat de l'anàlisi de l'impacte dels màsters i encara més, aprofundir en els factors d'influència en les trajectòries i descobrir-hi molts detalls: La influència de l'entorn proper, del gènere, dels processos d'orientació, les competències personals de gestió de la carrera, o els factors atzarosos, n'han estat alguns.

També m'ha permès aplicar els coneixements adquirits durant el màster i desenvolupar-me al camp investigatiu en el qual, fins ara, no m'hi havia sentit tant còmode. Desitjo que aquesta recerca pugui aportar un valor en aquest camp investigatiu i que porti un petit gra de sorra per a futures investigacions al camp de les transicions i les trajectòries professionals dels i les estudiants de màster universitari.

7. BIBLIOGRAFIA

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480

Dávila, G. (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. *Laurus*, 12(Ext), 180-205.

Díaz, M. (2021). *Informe CYD 2019: Nuevos rasgos del sistema universitario español*. Fundación CYD. Consultat el 10.04.2021. Extret de:
<https://www.fundacioncyd.org/rasgos-sistema-universitario-espanol-2019/>

Díaz, M. (2021). *Las universidades españolas. Una perspectiva autonómica 2020*. Fundación CYD. Consultat el 10.04.2021. Extret de:
https://www.fundacioncyd.org/informe-autonomico-universidades-espanolas-por-comunidades-2020/?utm_medium=email&_hsmi=122606425&_hsenc=p2ANqtz-82T8NfuWR15HZbFBkOaLjxxl0k2C9ZBzGhLtbqGiaQWsHwhE_8nHo9tS_y08ox5DO4MW4nUMdlmkBuxDqgfo5IFpD-Pg&utm_content=122606425&utm_source=hs_email

Díaz, M. (2021b, enero 21). *Relación entre universitarios y el mercado de trabajo español*. Fundación CYD. Consultat el 10.04.2021. Extret de:
<https://www.fundacioncyd.org/universitarios-y-el-mercado-de-trabajo-espanol/>

Díaz, M. (2021c, febrero 4). Posición de universidades españolas a nivel internacional. Fundación CYD. Consultat el 10.04.2021. Extret de:
<https://www.fundacioncyd.org/posicion-universidades-espanolas-internacional/>

Do Céu Taveira, M. (2013). *Promoción de la empleabilidad profesional en la vida adulta. El papel de los seminarios de gestión personal de la carrera*. Figuera, P., (coord.) *Orientación profesional i transiciones en el mundo global*. Barcelona: Laertes educación, 161-186

Educaweb.com (s.d) *¿Qué es el espacio europeo de educación superior?* Consultat el 30.04.2021. Extret de:

<https://www.educaweb.com/contenidos/educativos/espacio-europeo-educacion-superior-eee/s/es-espacio-europeo-educacion-superior/>

Educaweb.com (s.d) *Introducción al EEES*. Consultat el 30.04.2021. Extret de:

<https://www.educaweb.com/contenidos/educativos/espacio-europeo-educacion-superior-eee/s/introduccion-eees/>

Figuera, P. y Torrado, M. (2019). *El rol de los másteres universitarios en la transición al mercado laboral*. En P. Allueva Torres (Coord.), Orientación y calidad educativa universitarias. Guidance and Quality of University Education (No. BOOK-2019-021) (pp.397-412). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza.

Figuera, P., y Rogríguez, J. (2013). *La transición a la universidad: un análisis desde la diversidad de las voces de los estudiantes*. (713-736). Universidad de Barcelona. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Barcelona, España

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Gil, X. (1994). *Categorización y complejidad en la investigación cualitativa*, Revista de Investigación Educativa, 24 (1), pp. 535-537

González, M. Á., Moreno, M. L. R., Gazo, M. P. F., y Espinar, S. R. (2009). *Estudios universitarios, proyecto profesional y mundo del trabajo. Cómo tender puentes entre la Universidad y la vida activa*. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Jurado-De Los Santos, P., Figuera-Gazo, P., & Llanes-Ordóñez, J. (2019). *Análisis de las motivaciones y de las expectativas de los estudiantes de máster en Educación*. Dipòsit Digital de Documents de la UAB, 325-341

Krumboltz, J. D., Foley, P. F. & Cotter, E. W. (2013). Applying the Happenstance Learning Theory to Involuntary Career Transitions. The Career Development Quarterly, 61(1), 15-26.

Martínez, P., Martínez, M., Pérez, J., (2016). *¿Cómo avanzar en la tutoría universitaria? Estrategias de acción: Los estudiantes tienen la palabra*. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. Vol 27, nº 2 pp 80-98

Niella, M. F., et. al. (2021). *Percepción de los factores de transición a la universidad: incidencia de la realidad plural de los estudiantes*. Universitat de Barcelona. Vol. 14, Nº. 2

Pinto, J. C., et. al. (2015). *Cómo orientar la gestión de la carrera profesional: Teoría y sugerencias para la práctica* REOP. Vol. 21, Nº 2 Universitat Oberta de Catalunya, 335-345

Romero-Rodríguez, S., Figuera-Gazo, P., Freixa-Niella, M. y Llanes-Ordóñez, J. (2019). Adaptabilidad de la carrera en estudiantes universitarios: un estudio a través de entrevistas autobiográficas. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 379-394

Todo FP (s.d) *Leyes orgánicas de Educación en España*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.Gobierno de España. Consultat el 15.04.2021. Extret de: <https://todofp.es/profesores/biblioteca-todofp/normativa-de-educacion/leyes-organicas-de-educacion.html>

8. ANNEXOS

Annex 1. Guió de l'entrevista

Objectius	Dimensió	Preguntes de l'entrevista
O1. Analitzar els factors i experiències de transició prèvies dels estudiants de màster determinants en el procés de presa de decisió i planificació del seu projecte vital.	Perfil de l'estudiant (I)	
	Característiques de l'informant (I.1)	Quina edat tens? A on vas néixer? T'has desplaçat de regió o país en algun moment de la teva vida? Com et definiries com a estudiant?
	Trajectòria acadèmica prèvia (I.2)	Quin va ser el teu recorregut acadèmic? Com vas viure aquest procés? En quin moment vas saber què estudiar? Com va ser el procés de presa de decisió per a la carrera universitària? Estàs satisfet/a de la decisió que vas prendre? Creus que et faltava informació? Perquè? Qui va finançar la teva carrera? I el màster?
	Trajectòria professional prèvia (I.3)	A nivell professional, tens alguna experiència? Com van ser aquestes experiències? Què creus que et van aportar? Com van començar i perquè van acabar? Estaven relacionades amb allò que estudiaves?
	Planificació del projecte (II)	
	Procés de presa de decisions (II.1)	Com i en quin moment et vas plantejar estudiar un màster? Creus que algun factor extern (social, familiar, o del teu entorn) va condicionar la teva decisió? Tenies prou informació? D'on la vas treure? Vas acudir a algun servei d'orientació? Hi has acudit en alguna ocasió abans o després? Et va costar molt decidir-te? Perquè? Com va ser la inscripció i el procés d'admissió? Perquè vas decidir finalment estudiar aquest màster en concret, en aquesta modalitat i en aquesta universitat? Creus que va ser una decisió encertada?
	Expectatives i objectius (II.2)	Quin era el principal objectiu o motivació per cursar el màster? Què esperaves obtenir del màster? Com imaginaves la teva experiència com a estudiant? Va ser gaire diferent de com l'esperaves?

	En quins aspectes et va sorprendre més?	
	Context i entorn de l'estudiant (II.3)	Què en van pensar al teu voltant, del fet que decidissis cursar un màster? La teva família, amics, companys de feina, parella, què els va semblar? I del fet que volguessis fer aquest màster en concret, en aquesta modalitat i en aquesta universitat? La seva opinió, ha canviat amb el temps?
	Desenvolupament i avaluació del projecte (III)	
	Valoració de l'experiència (III.1)	La teva experiència va ser gaire diferent del que havies imaginat? Quins obstacles vas trobar com a estudiant? Què t'ha ajudat o motivat a finalitzar estudis? Quina valoració fas del màster a nivell global? Amb quina paraula o frase descriuries la teva experiència? Quins aspectes valores més positivament? Quina nota li posaries? I a la carrera? Quines competències i aprenentatges has adquirit? Quins moments importants destacaries de l'experiència?
O2. Analitzar factors que han influït a la seva experiència del màster i de finalització d'aquest, determinants en la transició cap al mercat laboral o estudis posteriors	Aprenentatges de la transició (III.2)	Quin percentatge del coneixement adquirit al màster recordes actualment? I quin percentatge utilitzes al teu dia a dia o a la teva feina? Creus que t'ha ajudat a definir la teva identitat professional? Creus que ha valgut la pena cursar el màster? Quins aspectes creus que caldria canviar o millorar d'aquest màster? Què li diries a algú que vol cursar aquest mateix màster? I els màsters en general?
	Expectatives de futur (III.3)	Et trobes còmode amb la teva situació actual? Quin paper creus que hi ha jugat el màster? Cap a on vols dirigir la teva carrera? Ets sents a gust amb la teva identitat professional? T'agradaria seguir formant-te en un futur? Què voldries estudiar? Perquè? Quines sensacions tens quan penses en el teu futur?

Annex 2. Model del document de consentiment informat

CONSENTIMENT INFORMAT

Mitjançant aquest document accedeixo a participar en el present estudi que té la finalitat d'analitzar de l'impacte dels màsters universitaris sobre el desenvolupament de la carrera professional.

La meva participació és voluntària i si ho demano, anònima.

Conec el contingut de la investigació i el seu objectiu final.

Tinc el dret de no ser identificada individualment, i les dades només s'utilitzaran amb propòsits professionals i de recerca.

Puc contactar amb l'autoria per a qualsevol dubte i sóc conscient que si ho vull, puc interrompre la meva participació en qualsevol moment.

Amb la meva signatura confirmo el consentiment informat i autoritzo que les meves dades siguin utilitzades per la persona sol·licitant amb el propòsit informat.

Firma de la persona participant.

Data: ____ / ____ / ____

Annex 3. Anàlisi de casos individuals: Recorreguts vitals i variables influents en les trajectòries

5.1.1 PAN

5.1.1.1 PAN. Trajectòria de la carrera.



Taula x. Trajectòria de la carrera de PAN. .

5.1.1.2 PAN. Variables influents a la trajectòria.



Taula x. Variables influents a la trajectòria de PAN. .

5.1.2 SLM

5.1.2.1 SLM. Trajectòria de la carrera.

BATXILLERAT: CIÈNCIES PURES

"A l'escola recomanaven als cicles formatius als que treien pitjors notes. A mi em van recomanar batxillerat científic, i és a on vaig anar. Hagués fet el tecnològic però era per nois. Quina ràbia em fa."

1R MÀSTER: BIOESTADÍSTICA I BIOINFORMÀTICA

"No és que volgués fer un màster. És que l'has de fer sí o sí, tal i com està estructurat el món laboral des de biologia: Amb biologia "pelada" no vas enlloc".

2N MÀSTER: NUTRICIÓ CLÍNICA

"Va ser una decisió impulsiva perquè no trobava feina, i no em vaig informar prou. Em va decebre molt, el vaig trobar molt antiquat i desactualitzat"

GRAU: BIOLOGIA

"A la meua família són investigadors, i al meu cap no hi entrava una altra cosa que no fos fer una carrera. La universitat havia de ser com "l'objectiu final" a la vida. Vaig entrar a biologia per "chiripa", però m'era igual què fer"

EMPREENEDORIA: STARTUP

"Vaig muntar una StartUp durant el màster, que també van ser les meves pràctiques. Finalment no em va agradar gens l'experiència"

ACTUALITAT: DOCTORAT "CERVELL COGNICIÓ I CONDUCTA"

"El doctorat que estic fent és per pura "chiripa". Perquè tenia les competències que buscaven, per haver tingut música com a hobby"

Taula x. Trajectòria de la carrera de SLM. .

5.1.2.2 SLM. Variables influents a la trajectòria.



Taula x. Variables influents a la trajectòria de SLM.

5.1.3 AOR

5.1.3.1 AOR. Trajectòria de la carrera.



Taula x. Trajectòria de la carrera d'AOR. .

5.1.3.2 AOR. Variables influents a la trajectòria.



Taula x. Variables influents a la trajectòria d'AOR.

5.1.4 LPU

5.1.4.1 LPU. Trajectòria de la carrera.



Taula x. Trajectòria de la carrera de LPU. .

5.1.4.2 LPU. Variables influents a la trajectòria.



Taula x. Variables influents a la trajectòria de LPU.

5.1.5 NLC

5.1.5.1 NLC. Trajectòria de la carrera.

BATXILLERAT: CIÈNCIES AMBIENTALS

"M'agradaven les ciències, però també allò social. Vaig plantejar-me alguna cosa de química. Em van fer un test a l'escola i veia que m'adaptava a tot".

GRAU: GEOGRAFIA

"Volia fer carrera però no sé ni perquè. aquesta perquè me la va recomanar un amic més gran que jo, i vaig pensar que m'agradaria. Abans vaig acudir a la pedagoga del meu institut".

1R MÀSTER: PLANIFICACIÓ TERRITORIAL I GESTIÓ AMBIENTAL

"Em va agradar més que el grau, però va ser com fer un any més de carrera i potser podria haver fer directament el màster que estic fent ara. El vaig trobar suau, però també és cert que el vaig fer en dos anys".

TRASLLAT: ITÀLIA

"Em vaig traslladar a itàlia amb la meva parella, i no trobava feina, perquè a més no sabia l'idioma. Vaig fer cursos de dos setmanes o un mes, però veia que algunes ofertes demanaven com a requisit un màster concret.

2N MÀSTER: TELEDETECCIÓ I SISTEMES D'INFORMACIÓ GEOGRÀFICA

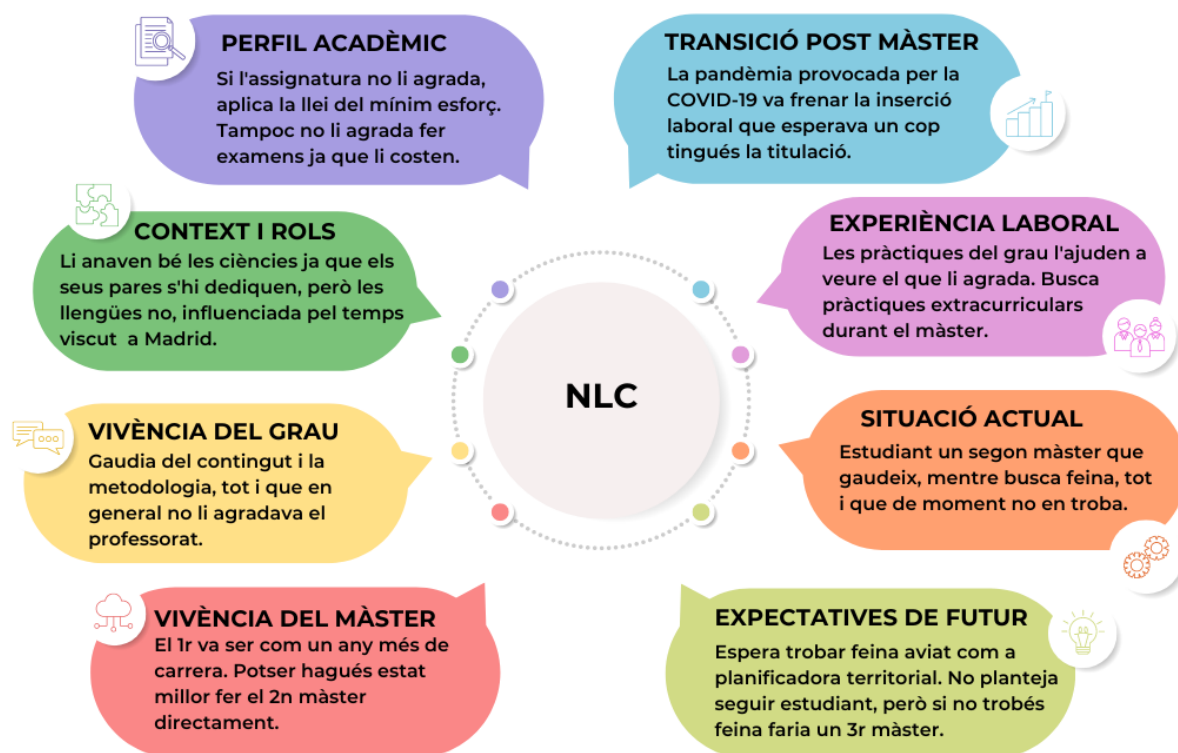
"Tot i buscar la informació, és més dur del que m'esperava. Hi ha poca informació disponible, i mala organització. Tot i així a nivell de contingut ho estic gaudint molt".

ACTUALITAT: CERCANT FEINA

"El segon màster m'està agradant, i estic buscant feina, tot i que no m'agafen de moment. Tot i així sóc molt feliç aquí a Itàlia, i la gent ens ha tractat molt bé".

Taula x. Trajectòria de la carrera d'NLC. .

5.1.5.2 NLC. Variables influents a la trajectòria.



Taula x. Variables influents a la trajectòria de NLC.

5.1.6 ARL

5.1.6.1 ARL. Trajectòria de la carrera.



Taula x. Trajectòria de la carrera d'ARL. .

5.1.6.2 ARL. Variables influents a la trajectòria.



Taula x. Variables influents a la trajectòria d'ARL.

5.1.7 APR

5.1.7.1 APR. Trajectòria de la carrera.



Taula x. Trajectòria de la carrera d'APR. .

5.1.7.2 APR. Variables influents a la trajectòria.



Taula x. Variables influents a la trajectòria d'APR.

5.1.8 SCG

5.1.8.1 SCG. Trajectòria de la carrera.

BATXILLERAT: CIÈNCIES DE LA SALUT

"Vaig escollir fer aquest batxillerat perquè m'agradaven molts temes diversos.

ESTADA A FORA: PRÀCTIQUES I INICI LABORAL

"Des de primer del grau vaig decidir que faria les pràctiques a fora, ja que ens ho van oferir. Vaig estar estalviant i estudiant l'idioma. Després allà vaig fer 5 mesos de pràctiques i després em van contractar, durant 6 mesos més".

MÀSTER: MUSICOTERÀPIA

"Vaig decidir que volia fer el màster quan era a Alemanya, ja que treballant allà vaig veure que podia aplicar molts més recursos a través de la musicoteràpia. I m'hi vaig llençar de ple, inscribint-me mentre encara vivia allà".

GRAU: EDUCACIÓ INTANTIL

"M'agradaven molt els nens i també l'educació. Sobretot en etapes inicials ja que se li dóna poca importància.

CONEIXEMENT DEL MÓN LABORAL

"Quan vaig tornar vaig trobar feina, tot i que tothom em deia que era molt difícil. Vaig tenir diverses males experiències, ja que no em valoraven a nivell personal ni econòmic, i no m'agradava la manera de treballar de les meves companyes".

ACTUALITAT: PROFESSORA DE MÚSICA

"Estic constantment aprenent, i m'agrada molt. M'agradaria poder-ho combinar amb més sessions de musicoteràpia, però igualment així estic molt bé".

Taula x. Trajectòria de la carrera d'SCG. .

5.1.8.2 SCG. Variables influents a la trajectòria.



Taula x. Variables influents a la trajectòria d'SCG.

5.1.9 PMZ

5.1.9.1 PMZ. Trajectòria de la carrera.

BATXILLERAT: CIÈNCIES SOCIALS

"Dins de tot el que hi havia és el que menys em desagradava. Les ciències no m'agradaven gens".

MÀSTER: PSICOPEDAGOGIA SOCIOLABORAL

"No sabia de què treballar. Arrel d'una assignatura sobre orientació de la carrera, vaig pensar en estudiar més a fons això. No vaig mirar altres màsters perquè tenia clar que volia això".

GRAU: PEGAGOGIA

"En acabar batxillerat no em plantejava treballar. Vaig pensar que havia de seguir formant-me. I no sé perquè m'agradava això. No vaig pensar en quina feina volia fer després, sinó què volia estudiar. Va ser la meva primera opció i això mai passa".

ACTUALITAT: ORIENTADORA LABORAL

"Volia treballar de seguida per aplicar tot el que havia après al màster. I vaig trobar feina bastant ràpidament".

Taula x. Trajectòria de la carrera de PMZ. .

5.1.9.2 PMZ. Variables influents a la trajectòria.



Taula x. Variables influents a la trajectòria de PMZ.

Annex 4. Exemple d'anàlisi exhaustiu de cas: PAN

Trajectòria acadèmica

La PAN explica que era una nena molt obedient i que treia sempre molt bones notes. El primer moment on va haver d'escollir un itinerari acadèmic va ser en finalitzar la ESO, i explica que va escollir l'itinerari científic donat que sempre li havia agradat.

“Vaig anar de cap al científic perquè de sempre m'havien agradat molt més les ciències. Sobre tot la biologia”.

Explica que no tenia gens clar quina carrera volia fer però que feia temps que sabia que li agradava molt el tracte amb les persones, doncs s'identificava com a líder i mediatiora, i havia estat escollida com a delegada i mediatiora en diferents ocasions a l'aula. Va decidir fer psicologia. Al moment d'escollir la carrera, reconeix que li mancava moltíssima informació, ja que només coneixia el paper del psicòleg a la consulta privada, i proposa que es facin “tallerets d'ofici” abans d'escollir una carrera professional.

“Vaig pensar que perquè no fer psicologia. Però una mica per descarte, eh? No per una passió molt clara de voler fer psicologia sí o sí. Però de totes les carreres era la que més em cridava l'atenció. Però a nivell pràctic. Perquè per coneixements m'hagués agradat més fer algo més científic, com biologia. Però després pensava en què volia treballar i no m'imaginava a un laboratori, per exemple....”

Llavors la paula va fer el grau de psicologia a la Universitat Autònoma de Barcelona durant quatre anys, i destaca:

“Tenia sensació de poca especificitat perquè hi havia molta gent. Com molt anonimat. Venia d'una educació molt més acompanyada. Fins i tot al batxillerat, que érem només 9 persones a classe, i passar de cop i volta a una classe de....no ho sé...uns 60 o així. De cop i volta et senties com un número....Fins i tot el vincle amb el professor. Hi havia alguna classe que venia el professor, et posava un power point i anava llegint-lo. I jo pensava doncs això ja ho puc fer jo a casa”.

Amb els companys no va fer massa vincle, explica, ja que ella acostumava a ser molt exigent amb ella mateixa i amb el seu rendiment als estudis, i el fet de crear vincles amb estudiants del mateix perfil no la va ajudar, ja que volia fugir d'aquesta exigència. A segon de carrera va viure un gir fora de la carrera, en un altre rol de la seva vida. Explica que sempre havia fet música com a extraescolar, però quan feia segon de carrera va participar a un programa musical. Tenia sempre assajos i concerts i la il·lusió de fer coses es decantava més cap a aquesta faceta que no pas cap al rol d'estudiant de carrera.

“La meua il·lusió estava dipositada en la part així més musical i artística que en la carrera. Això em va ajudar a no tancar-me tant en els estudis, saps? I en anar-los fent mentre el gaudir estava a una altra banda. Potser això també va influir en què la carrera no la visqués tan intensament. Si no hagués tingut lo altre m'hagués centrat més en el coneixement, i en la vida més universitària, que diguem”.

Tot i que no està del tot satisfeta de la carrera, diu que si tirés enrere ara prendria la mateixa decisió, ja que pensa que a nivell professional i com a disciplina li atreu molt. Pensa que fer-la a una altra universitat no li hagués aportat una experiència massa diferent. La carrera i el màster la van finançar els seus pares, tot i que ella va pagar una part del màster. Ella s'ho pren com una “herència en vida” i n'està molt agraïda.

Destaca també que la seva parella va fer el mateix grau però en canvi en té molt bon record. A la PAN li sobta molt que ell tingui una visió tan diferent -i positiva - de la carrera. Pensa que potser, en fer-la de més gran, ha pogut valorar-la més i absorbir-ne el coneixement. Ella en canvi, sent que no va exprimir el coneixement. En part, se sent culpable de no haver aprofitat massa allò que li ensenyaven.

“No sé tampoc si havia massa l'opció, perquè erem molts i alguns no tenien massa afinitat amb els alumnes...Alguna vegada ens havien expressat fins i tot, que havien de fer de docents perquè per poder fer investigació havien de fer unes hores de docència. Clar, la seva motivació potser no era la més adequada”.

Transició al màster

Quan va acabar la carrera es va sentir bastant perduda, tot i que sabia que volia especialitzar-se, no tenia massa clar cap a on, i explica que no tenia prou coneixement ni competències per treballar al sector de la psicologia o l'acompanyament de persones. Fa una reflexió interessant: Sí que tenia algunes competències perquè les havia adquirit a nivell personal, però gràcies a la carrera, o perquè les tingués com a professional.

“A mi el que em va ratllar molt de la carrera és que tenia la sensació que era com un número, i que tothom anava com un ramat d'ovelles per dir-ho d'alguna manera. I jo vaig veure al final de la carrera que tot el ramat d'ovelles anava cap al mateix camí que era fer el màster general sanitari. I no em venia de gust continuar sent com aquesta part de ramat.”

Explica que, quan va iniciar la carrera, ni tan sols es plantejava la possibilitat de fer un màster:

“Al batxillerat no ho vaig pensar. Sempre m’ha agradat formar-me, però jo pensava que quan feies la carrera, amb el coneixement adquirit i el títol ja podria treballar. Però vaig descobrir una vegada a dins -cosa que em sembla bastant fort- que tenir la titulació de psicologia no t’obre massa portes. I després hi ha el gran “timo” del màster general sanitari. Em fa ràbia perquè tinc la sensació que és una continuació de la carrera per tenir una altra titulació per treballar com a psicòleg”.

També destaca que li va manca molt un procés de pràctiques externes més llarg. Va trobar a faltar que hi hagués moltíssimes més possibilitats de pràctiques, i més enfocades al que fan els psicòlegs. Ella va estar fent classes de reforç i no sentia que estigués provant-se a ella mateixa com a psicòloga.

Va ser gràcies a una sessió d'orientació impartida dins el pla docent de la mateixa carrera, on la PAN va sentir a parlar de les sortides professionals. Allà es va sentir força atreta per la Psicogerontologia -la vessant de la psicologia dirigida a les persones grans-. Era la primera vegada que en sentia a parlar, però li va agradar molt la idea.

“Em vaig centrar en això. D’una banda, perquè m’agraden molt les persones grans. Però inicialment més que per això, va ser més per fer una cosa que no estigués tan encasellada en la norma. Perquè tothom anava a Infantil, al General Sanitari, al Clínic...”.

Troba que a l'hora de decidir el màster, de nou li mancava molta informació, ja que només va rebre una sessió d'orientació al llarg de tota la carrera, on eren un munt d'alumnes a classe, i on només van mencionar per sobre el nom d'alguns màsters, sense aprofundir en detalls sobre aquests. Es considerava sense referències de persones que haguessin fet el màster, ni detalls sobre l'estat del sector, o com és la professió un cop hi treballes.

“Allà vaig recuperar una mica l’encant a l’estudi i tot això. Bé a mi sempre m’ha agradat molt estudiar i reconec que sóc bastant crítica. I la carrera per exemple la vaig creuar, pel tipus de docència que impartien els professors. En canvi el màster...bé, és que fa molt que el professor estigui motivat. Es com la nit i el dia, el màster i la carrera”.

Bagatge professional i transició post-màster

Pel que fa a la seva trajectòria professional, va començar fent classes de reforç extraescolar de manera individual mentre feia batxillerat, i ho gaudia molt perquè podia centrar-se molt en la persona. Durant la carrera, a més de seguir amb les classes de repàs, també va treballar com a professora de teatre extraescolar, després de fer una petita formació, però no ho gaudia tant perquè calia fer més gestió d'aula que no pas teatre.

Mentre feia el màster, també feia classes de repàs individual, assajos i concerts amb el grup vocal, classes de teatre i de teatre musical com a extraescolar, i treballava com a vetlladora a un centre d'educació primària. Més endavant, va deixar algunes feines (com les classes exatrescolar) per poder fer les pràctiques del màster:

“Durant les pràctiques del màster vaig anar a fer de psicòloga a un centre residencial de Barcelona, i de fet va ser la meva primera feina com....més seriosa i enfocada a allò que jo volia fer, ja que després de les pràctiques se'm van quedar per treballar. I va ser la meva primera feina així com més oficial”.

Això va coincidir amb una nova etapa vital, consistint en una transició multinivell: Va iniciar la primera feina estable, va deixar diferents feines, va iniciar una relació de parella estable, es va independitzar canviant també de ciutat, i va exercir com a psicòloga per primera vegada.

Mentre feia el màster però, s'havia presentat a unes oposicions de serveis socials del consell comarcal de l'Alt Empordà, la qual li van recomanar des del màster. Així que mentre treballava a la residència, la van cridar per treballar a Figueres a fer una substitució pel consell comarcal. Tot i que estava molt còmode a la feina i gaudia del tracte amb les persones, a vegades sentia que no compartia valors i maneres de fer amb altres companys de feina. Això i les condicions laborals de la nova oferta, van fer que es decantés cap a la feina de Figueres.

Annex 5. Enllaç dels enregistraments d'entrevistes complertes

<https://drive.google.com/drive/folders/1dR1tbWVpBSyljDt4r2gFdUyWmQHUBhGp?usp=sharing>