

ROJO
TESIS
0712



UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y
DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN**

TESIS DOCTORAL

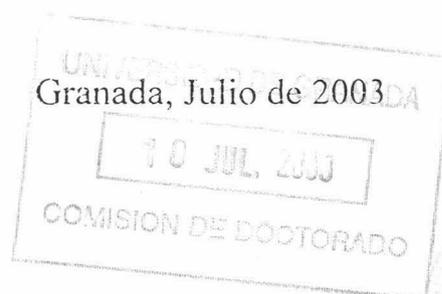
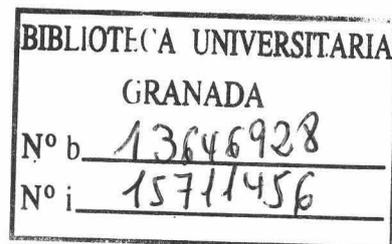
**LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS ALUMNOS Y
ALUMNAS DE EDUCACIÓN FÍSICA**

Presentada por:

Miguel Ángel Gallardo Vigil

Dirigida por:

Dra. Leonor Buendía Eisman



UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y
DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN**

**LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS ALUMNOS Y
ALUMNAS DE EDUCACIÓN FÍSICA**

Tesis doctoral presentada para aspirar al grado de Doctor por el
Ldo. D. Miguel ÁNGEL GALLARDO VIGIL, dirigida por la
Doctora Dña. LEONOR BUENDÍA EISMAN.

Granada, 2 de julio de 2003

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Miguel Ángel Gallardo Vigil', written in a cursive style with a long horizontal stroke at the end.

Fdo. Miguel Ángel Gallardo Vigil

UNIVERSIDAD DE GRANADA

DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN

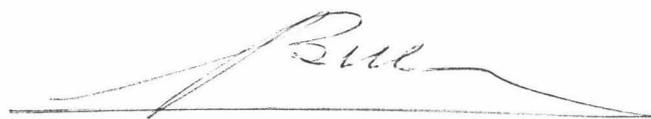
D^a LEONOR BUENDÍA EISMAN, Doctora en Ciencias de la Educación y
Catedrática de Métodos de Investigación y Diagnóstico en la Educación de la
Universidad de Granada,

En calidad de Directora de la Tesis Doctoral que presenta el Licenciado en
Psicopedagogía, **D. Miguel Ángel Gallardo Vigil**, bajo el título *Inserción laboral de
los alumnos y alumnas de Educación Física*,

HACE CONSTAR:

Que el trabajo realizado reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para
su presentación.

En Granada, a 2 de julio de 2003



Fdo. Leonor Buendía Eisman



*A mi familia,
especialmente
a mi padre
y a mi madre.*

Agradecimientos

En el proceso de elaboración y desarrollo de esta tesis doctoral han sido muchas las personas a las que tengo y debo agradecer su ayuda, tiempo, esfuerzo y paciencia.

En primer lugar quiero mostrar mi agradecimiento a mi directora de Tesis, Dra. Dña. Leonor Buendía Eisman por sus aportaciones y orientaciones en la realización de este trabajo, que por la distancia a veces ha resultado algo difícil.

Agradecer también a mis compañeros y compañeras del Departamento su ayuda prestada en este proceso de formación, que día tras día, han estado a mi lado dándome su apoyo y colaboración para la culminación de este trabajo de investigación. Igualmente a todos los compañeros y compañeras de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, que estando inmersos muchos de ellos en este mismo proceso, me han prestado su apoyo y colaboración.

A mi padre y a mi madre por todo lo que me han dado. Por el esfuerzo que han realizado para que tuviera una formación completa y que verán más desarrollada con la finalización de esta Tesis. También quiero agradecer el ánimo y la preocupación mostrada por parte de mis hermanos y cuñadas en el proceso de elaboración de este trabajo, y a mis sobrinos por comprender mis ausencias no pudiendo compartir más tiempo con ellos. A Sor Pilar (Tita Encarna) por todas sus oraciones deseándome lo mejor.

Quiero agradecer a mis amigos por no haberles dedicado todo el tiempo que se merecen, comprendiendo las largas horas de trabajo que me ha ocupado finalizar esta investigación. En especial a mi amigo Fernando por la paciente lectura de este trabajo y toda la ayuda y animo que me ha ofrecido desde el comienzo; a Eugenia y Eva por sus aportaciones y colaboración para la finalización de lo que hoy es esta Tesis Doctoral, y a María del Carmen Cara y familia por estar ahí siempre.

A todos ellos y a tantos otros, mi más sincero agradecimiento. ¡Muchas Gracias!



ÍNDICE

Índice

	Pág.
◆ INTRODUCCIÓN	7
◆ BLOQUE I.- MARCO TEÓRICO	13
CAPITULO I.- La Inserción Laboral: una delimitación conceptual ...	15
1. Introducción	17
2. La inserción laboral ¿evento puntual o proceso?	18
3. Inserción laboral y transición a la vida activa	20
3.1. Principios básicos de la transición	23
3.2. Factores determinantes de la inserción socio- profesional	24
4. La inserción profesional un reto para la educación	27
CAPITULO II.- El trabajo: una revisión de la literatura	35
1. Introducción	37
2. Evolución histórica del trabajo	38
3. Concepto de Trabajo	40
4. Evolución en la significación del trabajo	42
5. Funciones del trabajo	45
6. Actitud hacia el trabajo	48
7. Motivación y satisfacción laboral	51
CAPITULO III.- Formación e inserción	55
1. Introducción	57
2. Formación para el empleo	59
2.1. Formación inicial	60
2.2. Formación de postgrado	63
2.2.1. Master y Experto	65
2.2.2. Cursos de Tercer Ciclo	67
2.2.3. Las oposiciones	69
3. Procesos productivos, mercado de trabajo y cualificaciones	70
3.1. El cambio tecnológico y sus efectos sobre la cualificación del trabajo	70

	Pág.
CAPITULO IV.- La inserción laboral como un índice de calidad	73
1. Introducción	75
2. Un poco de historia en torno a los términos de calidad y calidad de la enseñanza	76
3. Evaluación de la calidad en España y Europa	80
4. Enfoques para la evaluación de la calidad	97
5. Calidad de la enseñanza superior y empleo	98
 CAPITULO V.- La inserción del Maestro en Educación Física	101
1. Introducción	103
2. La inserción del universitario/a en el mercado de trabajo ..	104
2.1. Situación del egresado en el mercado de trabajo	107
3. La inserción del Maestro de Educación Física	108
 ◆ BLOQUE II.- ESTUDIO EMPÍRICO	111
 CAPITULO VI.- Problema, objetivos y diseño de la investigación ...	113
1. Introducción	115
2. Planteamiento del problema	116
3. Objetivos de la investigación	117
3.1. Objetivos generales	117
3.2. Objetivos específicos	117
4. Variables del estudio	118
4.1. Variables relacionadas con los egresados	120
4.2. Variables relacionadas con el profesorado universitario	121
4.3. Variables relacionadas con los empleadores	122
5. Descripción de la población	123
5.1. Ciudad de Melilla	123
5.2. Campus de Melilla de la Universidad de Granada	124
5.3. Egresados de la Diplomatura de Maestro Especialista en Educación Física	130
5.4. Profesorado universitario encargado de la formación del alumnado de la Diplomatura de Maestro Especialista en Educación Física	134
5.5. Muestra de empleadores	135
6. Metodología de la investigación	135
 CAPITULO VII.- Características técnicas de los instrumentos de medida	139
1. Introducción	141
2. Justificación de los instrumentos	141

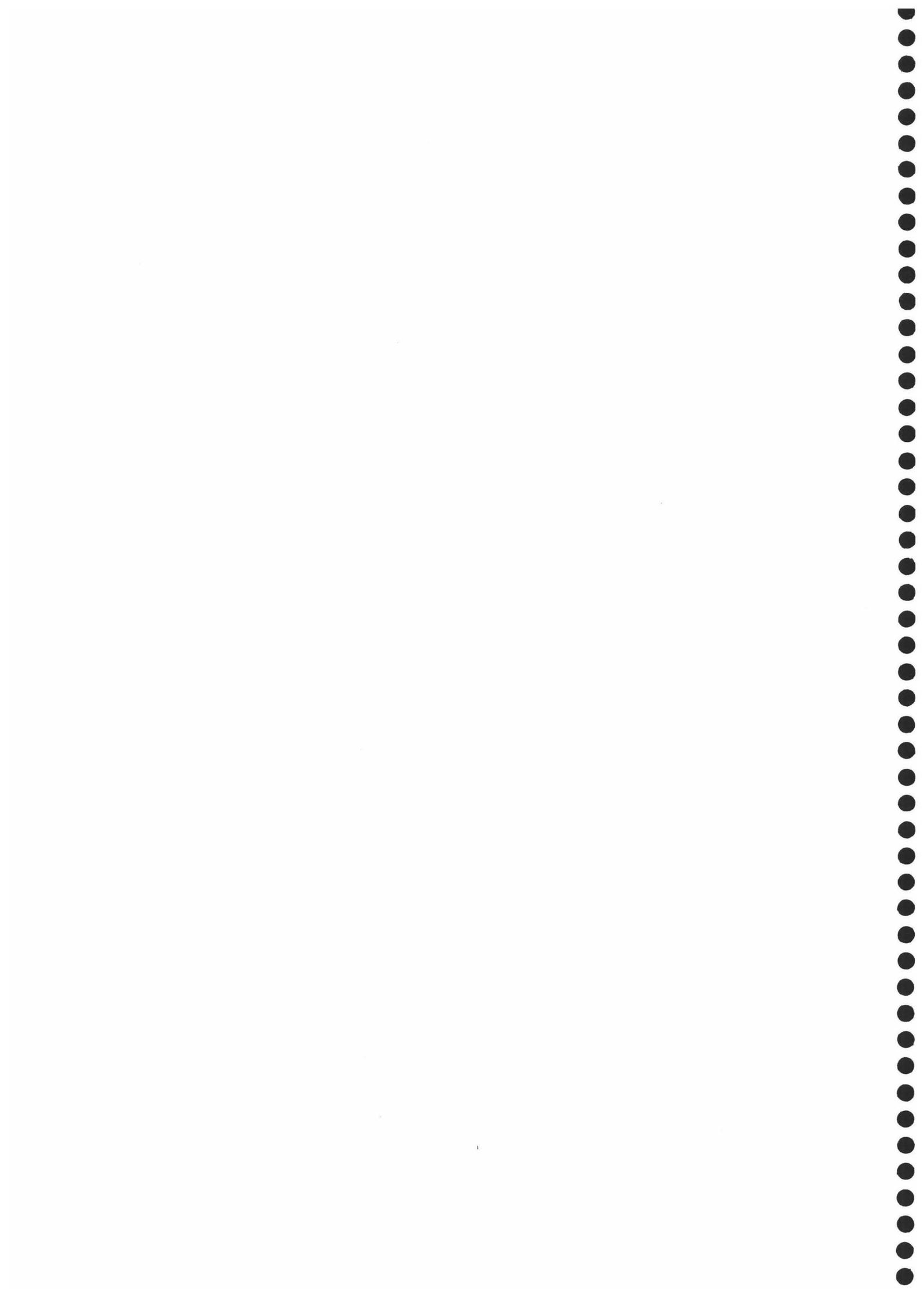
ÍNDICE

	Pág.
2.1. El Cuestionario	141
2.2. La entrevista	142
3. Proceso de construcción de los instrumentos	143
3.1. Cuestionario sobre la inserción sociolaboral	143
3.1.1. Características técnicas del cuestionario	144
3.1.2. Definición operativa de las variables	153
3.2. Entrevistas	168
3.2.1. Definición operativa de las variables de la entrevista a los profesores universitarios	169
3.2.2. Definición operativa de las variables de la entrevista a los empleadores	171
4. Aplicación de los instrumentos	172
CAPITULO VIII.- Análisis e interpretación de los resultados	175
1. Introducción	177
2. Análisis e interpretación de los datos del cuestionario	178
2.1. Datos identificativos de los sujetos que componen la población	178
2.2. Datos académicos y de formación	180
2.2.1. Estudios preuniversitarios	180
2.2.2. Formación universitaria	183
2.2.3. Formación continua	192
2.3. Situación sociolaboral y trayectoria profesional	198
2.3.1. Datos sobre la situación laboral actual	198
2.3.2. Satisfacción con el empleo desempeñado	201
2.4. Estudio comparativos entre variables	203
2.4.1. Inserción laboral y cursos de formación continua	203
2.4.2. Competencias e inserción laboral	207
2.4.3. Inserción laboral y género	220
3. Análisis e interpretación de los datos de la entrevista al profesorado	221
4. Análisis e interpretación de los datos de la entrevista a los empleadores	251
5. Contraste y discusión de la información obtenida	259
CAPITULO IX.- Conclusiones de la investigación	265

	Pág.
◆ BIBLIOGRAFÍA	275
◆ ÍNDICE DE GRÁFICOS	285
◆ INDICE DE TABLAS	289
◆ INDICE DE FIGURAS	295
◆ ANEXOS	299
Anexo 1.- Cuestionario definitivo	301
Anexo 2.- Análisis factorial	311
Anexo 3.- Ficha de registro de datos para la entrevista a los profesores universitarios	337
Anexo 4.- Ficha de registro de datos para la entrevista a los empleadores	343



INTRODUCCIÓN



Introducción

La Universidad del siglo XXI tiene entre sus funciones la de formar profesionales que estén cualificados y den respuesta a las exigencias que desde el mercado laboral, que es muy competitivo, se les demanda. A su vez ha de producir un conocimiento científico que tenga en cuenta las necesidades, cada vez mayores, de la sociedad en la que vivimos y responder a las demandas de formación personal y humana que desde esta sociedad se les exige.

El reto de la Educación Superior está en poder responder a las exigencias de la sociedad, traduciéndose estas en: mayor demanda de Educación Superior, variación de la demanda de cualificaciones profesionales, elevar los niveles de calidad y eficacia, etc. (Buendía y García, 2000)

Todo esto ha generado en la última década que el estudio del proceso de inserción sea un tema de gran importancia y, al mismo tiempo, se ha creado un espacio de reflexión en encuentros científicos, debates políticos y publicaciones unido a las dificultades de empleo que se están dando en las últimas décadas debido a la crisis que hay sobre dicho sector.

Uno de los problemas principales de las instituciones universitarias es la situación de sus egresados, problema que se ha visto cada vez más cercano debido al proceso de evaluación de la calidad por el que están pasando. Las perspectivas de empleo han ido incidiendo últimamente en la política que se está siguiendo con respecto a la enseñanza superior. (Figuera, 1996). Todo esto se ha proyectado en que la inserción laboral de los egresados constituya un importante indicador de la calidad para las instituciones universitarias.

La creación por parte de las universidades, de servicios destinados a la orientación universitaria para ir dando respuestas a una serie de necesidades, no ha generado un modelo explicativo de los logros de los universitarios en el mercado de trabajo.

El desarrollo de esta tesis presenta un análisis de la dinámica de la inserción del universitario en el mercado de trabajo, centrada en los egresados de Educación Física del Campus de Melilla.

La primera parte de esta investigación, **marco teórico**, hace referencia al análisis conceptual del fenómeno de la inserción. Así, en el **primer capítulo** se ha intentado conceptualizar el término de inserción laboral, ya que en la bibliografía existente podemos encontrarnos con información contradictoria sobre el tema. Los puntos clave del desarrollo del capítulo se centran, por un lado, en la explicación de la controversia existente entre la inserción laboral como un hecho puntual y la inserción laboral entendida como un proceso, y por otro, en la importancia de la educación en el proceso de inserción.

El **segundo capítulo**, centrado en el concepto de trabajo, hace un barrido por la literatura para definir, en mayor o menor medida, el proceso que ha sufrido la delimitación actual de dicho término. A lo largo del capítulo estará presente la multidimensionalidad del término, presentado la evolución que ha sufrido. Las funciones, la actitud hacia el trabajo, así como la motivación y la satisfacción laboral, serán los puntos clave que se cerrará el capítulo.

En el **capítulo tercero**, *formación e inserción*, se presenta la relación existente que encontramos entre los dos términos. Así a la hora de centrarnos en la formación, se hace distinción entre formación inicial y formación de postgrado. Esta última, completa la formación recibida en la formación inicial y entre sus finalidades se encuentra la inserción laboral. Formación e inserción son dos de los índices o indicadores que se tienen en cuenta a la hora de evaluar la calidad de la enseñanza universitaria, tópico que en la actualidad es uno de los más investigados.

El **cuarto capítulo**, *la inserción laboral como índice de calidad*, se centra en la delimitación conceptual de calidad de la enseñanza, para lo que se hace una revisión de literatura. Seguidamente se muestra la importancia que en la actualidad está adquiriendo la evaluación de la calidad en España y en Europa, así como los enfoques más utilizados en la calidad de las instituciones universitarias. Finalmente se presenta la relación entre la enseñanza superior y el empleo.

El **quinto capítulo**, *la inserción del Maestro en Educación Física*, se hace un pequeño repaso de las investigaciones realizadas en torno al tópico de la inserción, en general, de los egresados universitarios y, en particular, de los egresados universitarios en Educación Física.

Una vez finalizada la presentación de estos cuatro capítulos que conforma en el marco teórico de la investigación, pasamos al desarrollo del **estudio empírico** de la misma que está compuesto por cinco capítulos. En el **capítulo sexto**, *problema, objetivos y diseño de la investigación*, se plantea el problema de investigación y los objetivos científicos que se persiguen. También se describen las variables de estudios y la población a quien va dirigido. Finalmente se presenta la metodología de investigación seguida en el desarrollo de este trabajo.

El **capítulo séptimo**, *características técnicas de los instrumentos de medida*, Se recoge el estudio de validación que se ha llevado a cabo para cada uno de los instrumentos utilizados, cuestionario y entrevista, y el estudio de fiabilidad que se ha hecho, utilizando para ello el alfa de Cronbach.

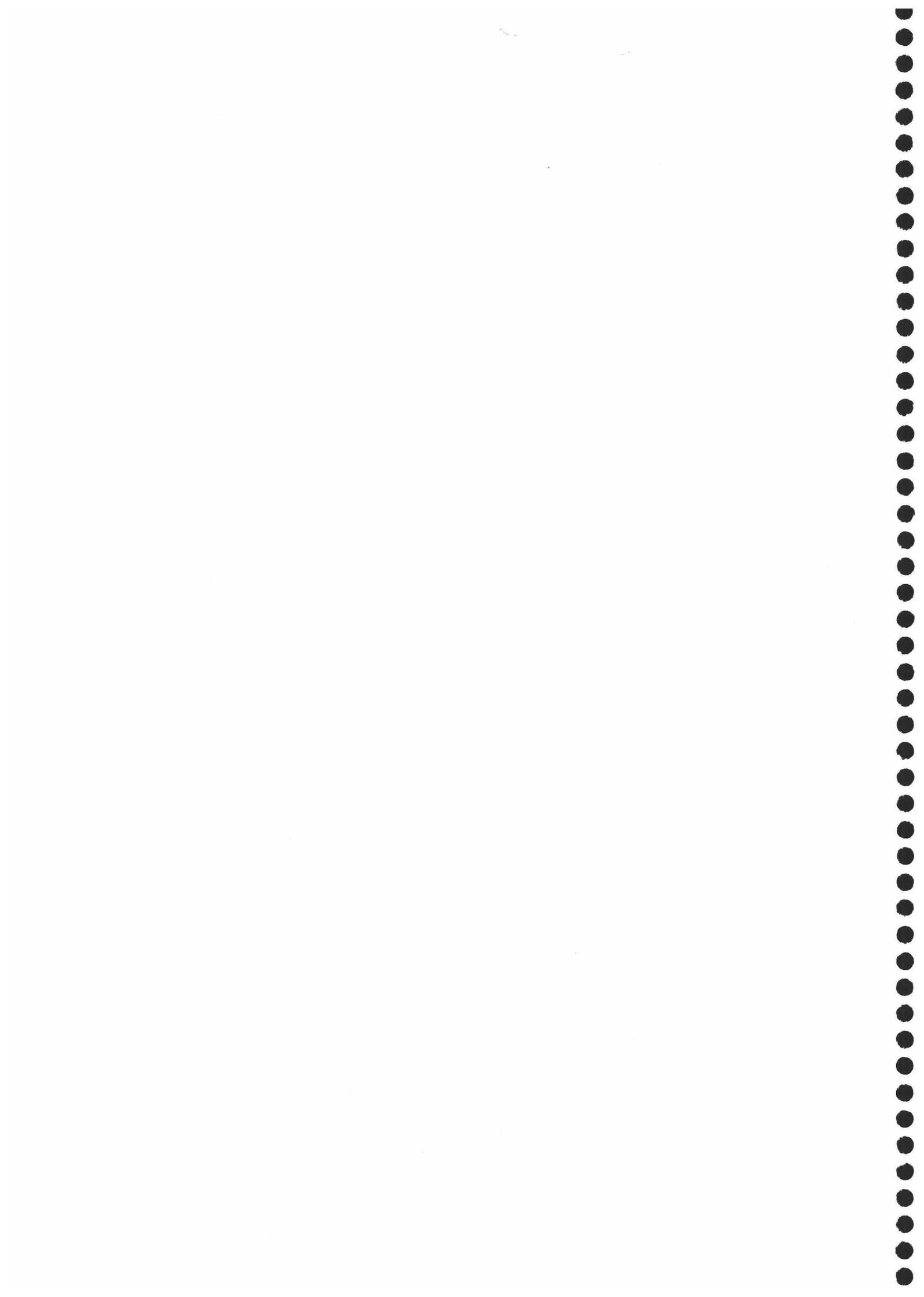
El **octavo capítulo**, *análisis y valoración de los resultados*, se ha hecho un análisis descriptivo para el cuestionario, utilizando el programa SPSS 11.0, y para las entrevistas el programa *AQUAD five*.

El **noveno capítulo**, *conclusiones de la investigación*, haciendo referencia al grado en que se han alcanzado los objetivos propuestos.

Finalmente, la investigación queda cerrada con la presentación de las *referencias bibliográficas*, los *índices de gráficos, tablas y figuras* y, los *anexos*.



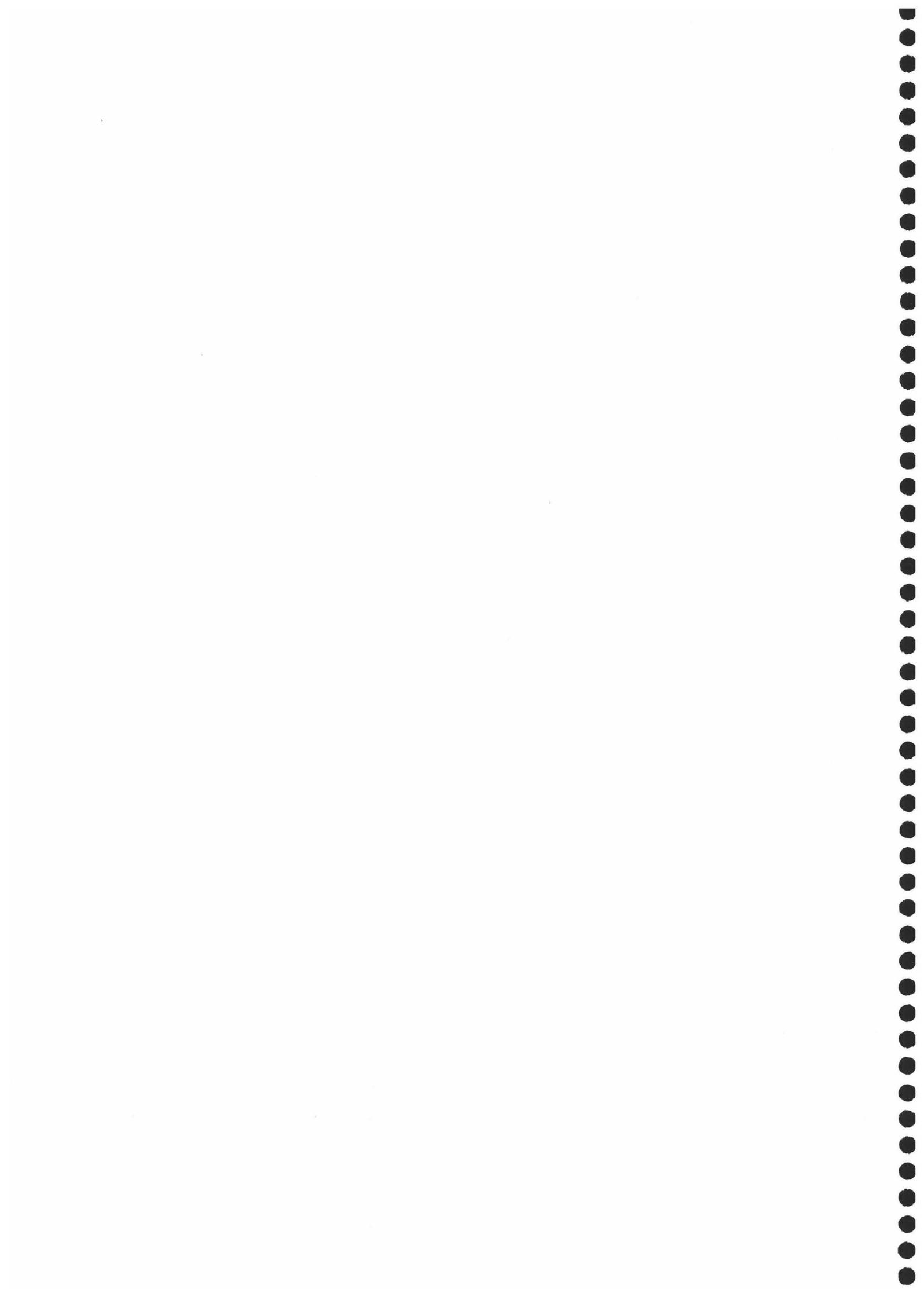
BLOQUE I.
Marco Teórico



CAPITULO I.

La Inserción Laboral: una delimitación conceptual

1. Introducción
2. La inserción laboral ¿evento puntual o proceso?
3. Inserción laboral y transición a la vida activa
 - 3.1. Principios básicos de la transición
 - 3.2. Factores determinantes de la inserción socio-profesional
4. La inserción profesional un reto para la educación



CAPITULO I.

LA INSERCIÓN LABORAL: UNA DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

1. Introducción

Inmersos en el siglo XXI se sigue padeciendo una alta tasa de desempleo juvenil. La formación adquirida no es por si sola garantía de trabajo a corto plazo. Dicha crisis ha hecho que desde distintos ámbitos, político, económico y sociales hayan ido apareciendo un conjunto de medidas, a las cuales se han ido sumando acciones educativas de preparación psicopedagógica. Con estas medidas se enfrentan los jóvenes a muchos itinerarios por la especialización del trabajo que se ofrece en la actualidad.

Estas acciones educativas las podemos ver reflejadas en intervenciones puntuales, reformas educativas de largo alcance o incluso ubicadas en contextos no formales como puede ser en Oficinas de ocupación, Asociaciones juveniles, Ayuntamientos, Sindicatos e Instituciones diversas (Pérez Escoda, N y otros, 1995). Con estas acciones lo que se persigue, en mayor o menor medida, es un objetivo terminal común, llamando según los casos, y no siempre de forma acertada, como transición a la vida activa, incorporación a la actividad económica, integración socio-profesional, inserción laboral, reinserción, etc.

En la literatura sobre el tema, generada en los últimos 20 años, ha traído consigo la publicación de numerosos documentos que versan sobre esta temática dejando claramente una visión confusa de la utilización equivocada e indiscriminada que se ha estado haciendo del término *inserción*, lo que ha generado un debate que pone de relieve la discordancia entre la conceptualización de diversos expertos sobre el tema.

A lo largo de este capítulo se realizará una conceptualización de la terminología que a lo largo de la investigación se va a utilizar.

2. La inserción laboral ¿evento puntual o proceso?

La controversia existente en la literatura sobre inserción laboral hace necesaria una delimitación conceptual.

Diferentes autores (Fernández, 1988; Figuera, 1992; Pérez Escoda, 1994) al hablar de inserción se refieren a la consecución de un empleo, como un hecho puntual, ya que se da en un momento determinado. Frecuentemente se encuentran referencias sobre el concepto de inserción para refiriéndose a un período de tiempo durante el cual, el sujeto se prepara formándose o buscando activamente trabajo, incluyendo indistintamente los conceptos de “proceso de inserción” (en general), “proceso de transición a la vida activa” (como paso de la escuela al trabajo), “proceso de transición a la vida adulta” y “proceso de integración socio-laboral” (como tránsito hacia el posicionamiento o reconocimiento social) (Pérez Escoda y otros, 1995).

Así, en estas diferentes posiciones conceptuales se explican por el uso que de dicho termino se está realizando desde distintos enfoques (psicológico, económico, sociológico, estadístico, político, educativo, psicopedagógico, ...) y por el aumento progresivo que se está dando en la duración de los períodos de transición.

Así por ejemplo, tal y como nos indica Figuera (1996), “en el contexto de la política de empleo y la formación ocupacional ha predominado el término inserción (laboral/profesional/ocupacional) bien como meta a conseguir bien haciendo referencia al proceso de búsqueda de empleo” mientras que en el campo escolar ha ido predominando el concepto de transición.

A todo esto hay que añadir que el término de inserción no sólo se encuentra con esta división de ideas, sino que a veces aparece vinculado a diferentes términos y por lo tanto con significados distintos tales como: *Inserción Profesional* e *Inserción Laboral*.

Para hacer la diferenciación entre ambos conceptos tenemos que partir del concepto de *profesión*. Cuando hablamos de *profesión* nos referimos a un concepto que se encuentra estrechamente vinculado al currículum formativo que acredita el desempeño de un determinado tipo de trabajo. Cuando la inserción se concreta en la obtención de un empleo relacionado con la formación o especialización profesional del trabajador se hace referencia a “*inserción profesional*”, mientras que entenderemos la “*inserción laboral*” como un concepto más amplio referido a la obtención de un empleo, no necesariamente acorde con la preparación o capacitación del trabajador, es decir, la “*inserción laboral*” hará referencia al logro de cualquier puesto de trabajo o empleo.

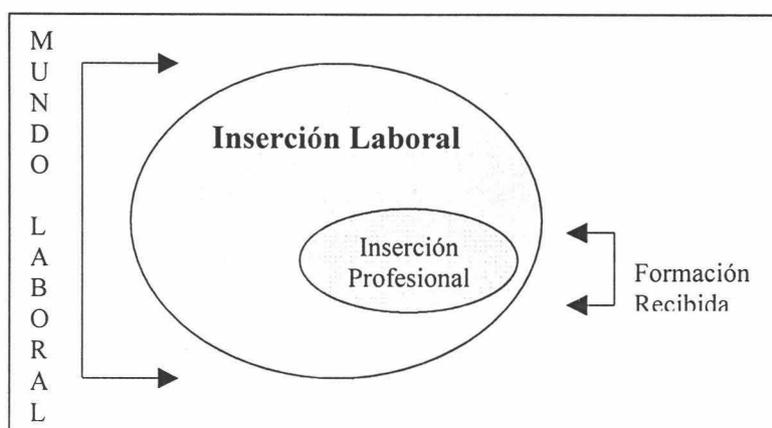


FIGURA 1. Inserción laboral e inserción profesional.
Distinción de los dos conceptos

Entendemos el concepto de “inserción laboral” más amplio que el de “inserción profesional” y que podría incluso englobarla. En la inserción profesional, el puesto de trabajo tiene que ser acorde con la enseñanza recibida y con la profesionalización del sujeto. Así pues, la inserción laboral incluiría a la inserción profesional, tal y como queda reflejada en la figura nº 1.

En este estudio nos centraremos en la inserción laboral, considerando esta como una etapa transitoria por la que el sujeto ha de pasar para poder llegar a la inserción profesional.

3. Inserción laboral y transición a la vida activa

La situación económica actual (inestabilidad laboral, desempleo, trabajos temporales, etc) hace que la incorporación al mercado laboral sea un proceso complejo. Hay que añadir que en los jóvenes en quien recae la mayor tasa de desempleo. Desde la Comisión Europea se está haciendo mucho hincapié en el asesoramiento a los jóvenes y adultos para la transición de la etapa formativa al mundo laboral. (Álvarez, M, 1999)

A lo largo de la vida, la persona pasa por diferentes momentos, de una situación a otra, que conlleva cambios psicológicos, sociales y familiares. La transición implica la finalización de una etapa y el comienzo de otra diferente, lo que supone un periodo de adaptación a esa nueva fase que comienza.

Cuando hablamos de inserción laboral nos estamos refiriendo a la totalidad de recorridos que realiza una persona cuando ya está incorporado a la vida laboral. La transición a la vida activa está relacionado con el abandono de su situación actual y la adopción de una nueva situación. En general, se habla de una transición múltiple, pero puede resumirse en dos: el paso de la adolescencia o juventud a la vida adulta (dimensión personal) y el paso desde la escuela a la vida laboral (dimensión situacional).

Estos conceptos de inserción y transición han sido acordados desde diferentes perspectivas:

- a) *Sociológica*: las personas mediante su formación adquieren capacidades a través de las cuáles ocuparan un espacio profesional que guarde relación con estos conocimientos.
- b) *Psicológica*: las transición indican cambios en las relaciones con las personas, por las que éstas necesitan adquirir habilidades para afrontar con éxito estos procesos.
- c) *Pedagógica*: en éstos periodos de transición, las personas diseñan las estrategias más adecuadas para afrontar el proceso de forma efectiva.

El problema de la transición se puede abordar desde cuatro enfoques, según Rodríguez Moreno (1998), basándose en la teoría de D. E. Super:

1. Transición académica:

El paso de una escuela a otra o de un nivel escolar a otro. En este caso la labor orientadora se concentrará en promover aptitudes y destrezas que faciliten las actitudes de cambio de unos itinerarios formativos a otros, de un tipo de estudios a otros, o de sucesivas reorientaciones académicas.

2. Transición a la realidad laboral:

El paso de una escuela o una institución académica al mundo laboral. En esos momentos los servicios de orientación velarán fundamentalmente por explicitar las características definitorias del mundo del trabajo, analizando la adecuación de sus itinerarios formativos con la elección profesional, y el análisis de las destrezas requeridas para cada profesión y ocupación.

3. Transición intralaboral:

Momentos de paso desde un trabajo a otro, desde una ocupación a otra. Se trata de tener bien controlado el desarrollo de la propia carrera profesional, los momentos de progreso, los cambios de una empresa a otra, las actividades de actualización profesional y de formación continua, etc. La persona, a mitad de su carrera, se suele plantear nuevos objetivos y metas profesionales, lo cual comporta crisis transitorias.

4. Transiciones vitales:

Otras transiciones, como por ejemplo, las de mujer que no trabaja (por maternidad) y que desea reincorporarse al mundo laboral; las de paso de la vida activa a la jubilación; o de las emigraciones laborales desde una región a otra, o desde un país a otro.

Para Álvarez González (1999) durante la vida del individuo se producen diferentes y variadas transiciones, entre las que señala las siguientes:

1. Transición de escuela a escuela:

También es denominada inserción académica. Se trata de desarrollar en el individuo las actitudes, competencias y aptitudes necesarias que le preparen para la vida y para el trabajo a través de itinerarios formativos de carácter reglado y no reglado que le conduzcan a una capacitación y certificación académica y profesional.

2. Transición de la escuela al trabajo:

También es denominada inserción laboral. Es el tránsito del período formativo al período laboral. Este es el momento crítico por las razones que ya se han expuesto (desajuste del mundo educativo y laboral, inadecuación de la formación y la versatilidad laboral, etc.), razones de carácter personal, social y económico, con lo cual este tránsito cobra un gran protagonismo por su complejidad, duración y conflictividad. Se termina el proceso de preparación y de elección profesional y se afronta el desempeño de una profesión. Se trata de ver si la formación recibida es la adecuada para acceder al mundo laboral (formación-empleo).

3. Tránsito del trabajo al trabajo:

Este tránsito se produce en ese proceso de afianzamiento profesional que conduce a la plena inserción laboral.

4. Tránsito de la familia a la familia:

Esta transición se refiere al paso de la familia de los padres (dependencia) a la familia que uno crea como fruto de una independencia económica y profesional. Se produce una emancipación que permite al individuo transitar a la vida adulta en general y, en consecuencia, a la vida activa en particular. Sin independencia no es posible la transición a la vida adulta con todo lo que ello comporta.

5. Transición del trabajo al retiro profesional:

El individuo se dispone a vivir otro tipo de vida adulta (la jubilación, el tiempo libre) para la que se ha de preparar.

Dentro de los momentos o secuencias en los que se subdivide el proceso de transición, el que cobra mayor protagonismo por su trascendencia personal y social es el tránsito de la escuela (formación) al mundo laboral (desempeño profesional) por las problemáticas y circunstancias que confluyen.

3.1. Principios básicos de la transición

- a) Ha de haber una interacción entre la educación y el trabajo productivo. Este es definido como “la producción de bienes y servicios materiales o de índole intelectual útiles al individuo o a la sociedad, y tomando en cuenta el aporte formador del propio sector productivo.
- b) Las relaciones entre la educación y el trabajo se deben dar a todos los niveles y modalidades de la educación, procurando que la teoría y la práctica interdependan entre sí y que se valore la significación del trabajo en el marco de los valores de la sociedad.
- c) Hay que tomar una serie de medidas para incluir en los planes de estudio y currícula disposiciones que favorezcan las actividades creadoras y productivas dentro y fuera de la escuela.
- d) Pueden haber dos vías principales que entrelazar escuela y trabajo productivo:
 - a. Introducir el mundo del trabajo en el proceso de aprendizaje escolar.
 - b. Facilitar a la población activa la posibilidad de continuar su educación sin interrumpir la labor productiva.
- e) Las actividades relacionadas con la vida laboral deben ser igualmente accesibles a las personas de ambos sexos.

3.2. Factores determinantes de la inserción socio-profesional

Hay multitud de factores que pueden influir, y de hecho lo hacen, en el ritmo del proceso de transición. En la siguiente tabla mostramos los factores que son determinantes en la inserción socio-profesional (Álvarez, M, 1999):

IFAPLAN (1985)	Del Río y otros (1991)
<ul style="list-style-type: none"> - El nivel de estudios - El sexo - El origen social - El lugar de residencia 	<ul style="list-style-type: none"> - El nivel de la capacidad profesional, técnica y de gestión de las personas - La actitud de las personas - El contexto económico internacional y nacional - Análisis de los apoyos que se habiliten para las personas y entidades que quieren enfrentarse a la situación de paro.
OCDE/CERI (1989)	Bisquerra (1992)
<ul style="list-style-type: none"> - Las circunstancias personales - Las relaciones con los demás - Los centros educativos - La sociedad 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudios realizados - Mercado de trabajo - Dinámica familiar - Relaciones sociales
Casal y otros (1991)	Montané (1993)
<ul style="list-style-type: none"> - El contexto social en el que tiene lugar la inserción - Los componentes estructurales que los determinan (sistemas, mecanismos y canales socialmente establecidos) - Las estrategias y usos de los sujetos de la transición. 	<ul style="list-style-type: none"> - El demandante de empleo - Análisis del mercado de trabajo. Ofertas y demandas. - Análisis de los procesos necesarios para la inserción laboral.

TABLA 1. Determinantes de la inserción socio-profesional

Como se puede apreciar, hay una cierta coincidencia a la hora de priorizar los factores que inciden en la inserción, apareciendo como constantes: la formación y/o capacitación profesional, el análisis del mercado de trabajo (contexto económico y social) y las variables personales del que busca el empleo (capacidades, actitudes, motivación, etc).

En cuanto a la *formación* (formación profesional reglada y ocupacional) se puede afirmar que es el factor que más influye en el proceso de inserción laboral, no sólo en la obtención de un puesto de trabajo, sino en la calidad del mismo.

Con respecto a los *factores ambientales* (la familia, el contexto social y territorial, la política de empleo, etc) juegan un papel subsidiario en los procesos de inserción y actúan como estimuladores del factor formación, facilitando o no las oportunidades formativas del sujeto.

Y por último, también juega su papel en la inserción todas las *variables personales* en las que se incluyen diferentes factores del sujeto que busca empleo. Montané (1993) señala las siguientes:

- a) El currículum que lo conforma, las experiencias laborales, la titulación/es académica/s
- b) La capacidad de aprendizaje teórico-técnico que va a permitir al sujeto demandante de empleo la posibilidad de acceder a un puesto de trabajo y adaptarse a los cambios tecnológicos que se vayan produciendo en esa ocupación.
- c) Las actitudes de inserción (impulsos, tendencias, sentimientos, preferencias, comportamientos, rasgos de personalidad, etc.) juegan un papel favorecedor o no de esa búsqueda de empleo y pueden modificar la capacidad para la inserción.
- d) El tiempo de dedicación del sujeto en la búsqueda de empleo
- e) Etc.

Otros autores (Martínez, M. y Domínguez, A., 2001) señalan como variables personales determinantes en el tránsito a al vida activa las siguientes:

- *Ansiedad*, ya que esta juega un papel importante sobre las expectativas de logro y el comportamiento de un individuo.
- *Autoestima/autoconcepto*, que incluye las ideas, imágenes y creencias que el individuo tiene sobre sí mismo; las imágenes que los demás tienen de él; imágenes de cómo le gustaría ser al individuo, y las imágenes que al sujeto le gustaría tener.

- *Autocontrol*, variable que juega un papel importante en el proceso de transición a la vida activa, debido a que esta puede ser un proceso más o menos largo y el empleo puede alargarse en el tiempo. La edad y la cultura de cada individuo influye en el autocontrol.
- *Introversión-Extraversión*
- *Perseverancia*, que presenta dos dimensiones: persistencia y tenacidad. El éxito vocacional está relacionado con estas dos dimensiones.
- *Autoeficiencia*, es un factor moderador en la toma de decisiones y por tanto está relacionado con el éxito en la elección de la profesión.
- *Estilo atribucional*, que hace referencia a las causas que un individuo atribuye a los éxitos o fracasos derivados de su conducta en un contexto determinado, incluyendo el profesional.
- *Valores*. Cada individuo posee una escala diferente de valores que estará determinada por el grado de satisfacción de las necesidades personales.
- *Intereses vocacionales*, son considerados como una de las variables personales con mayor historia en el campo de la conducta vocacional.
- *Actitudes*, ya que la actitud que un individuo adopte ante la búsqueda de empleo, determinará el éxito o fracaso de la misma.

“A estos factores hemos de añadir el género (masculino y femenino) que sigue siendo un factor relevante en la inserción laboral en nuestro país, especialmente en la oferta laboral privada, no así en la pública, discriminación que no sólo se produce en el número de puestos de trabajo, sino en la calidad de los mismos a pesar de presentar un currículum que en ocasiones, es superior al del hombre. Diríamos que el género, en estos momentos, es un factor tanto o más relevante que el factor formación” (Álvarez, 1999)

4. La inserción profesional un reto para la educación

La inserción profesional aparece, hoy día, como un reto para la enseñanza, no sólo para la enseñanza superior. El primer objetivo de la transición de la escuela a la vida activa es la inserción profesional.

La inserción profesional se encuentra con un serio problema, tal y como se puede ver en las ofertas de empleo que son menores que el número de demandantes de empleo.

Son una serie de fenómenos los que dificultan la inserción profesional. Entre otros podemos encontrarnos con los siguientes (Pérez y Blasco, 2001):

a. Desajuste entre oferta y demanda:

El aumento de demandantes se debe a la incorporación de numerosas cohortes de jóvenes a la vida activa y a la incorporación de colectivos que tradicionalmente estaba fuera del mercado laboral (como puede ser el caso de la incorporación de la mujer al trabajo).

b. Sobreeducación:

Se ha realizado muchos esfuerzos para que la población aumentara sus niveles formativos para poder responder así las exigencias ciudadanas y laborales. Pero esos esfuerzos en el terreno laboral no han tenido una respuesta satisfactoria debido a que en la actualidad nos encontramos con el problema de que el sistema productivo no puede absorber toda la mano de obra tan cualificada que tiene.

Podemos encontrarnos con una práctica muy extendida que es el subempleo. El subempleo consiste en que el trabajador ocupa un puesto inferior en cualificación profesional a la que él posee.

c. Relación formación y empleo:

Los desajustes que en la actualidad podemos encontrarnos entre formación y empleo, son algunas de las razones que han dificultado la inserción profesional.

No se da una correspondencia directa entre lo que el sistema educativo proporciona a los sujetos y lo que el sistema productivo demanda de ellos. No se puede dar una formación ajustada a los puestos que se quiere cubrir, pero sin perder de vista esto por parte del sistema educativo, el sistema laboral debería preocuparse también por acoger y adaptar al sujeto a las necesidades concretas del puesto de trabajo.

d. La precariedad en el empleo:

Podemos encontrarnos en estos momentos con un gran número de trabajadores que se encuentran en posesión de un empleo en pésimas condiciones. Está al orden del día los contratos basura en los que se dan un exceso de horas de trabajo, salarios inferiores a los mínimos establecidos, relaciones jerarquizadas abusivas, ...

Aunque si es verdad que este tipo de contratos permiten a muchas personas el acceso inicial al mundo del trabajo facilitando a los trabajadores una experiencia que sería difícil de alcanzar en otras circunstancias, y al mismo tiempo los empleadores no asumen un riesgo importante en la contratación.

e. Escasa madurez vocacional:

El no conocerse bien uno mismo y la falta de información sobre el mundo laboral suele acarrear una inserción profesional problemática. La inserción profesional se puede ver mermada por una inadecuada planificación de los objetivos profesionales, una inadecuada aproximación al mundo laboral, es decir, por una dificultad en la toma de decisiones responsables.

f. Las desigualdades en el empleo:

Aunque el derecho al trabajo, a cualquier trabajo, está reconocido por igual para todas las personas, diversos factores hacen que éstas se vean situadas en posiciones desiguales ante las oportunidades de empleo.

Estas desigualdades pueden darse por varios motivos como puede ser el género, la edad, los títulos y motivos geográficos. El profesor Fernández Enguita (1992), en su obra "*Educación, formación y empleo*" hace una revisión de éstos motivos que presentamos a continuación:

- *Las desigualdades por género:*

Por lo general, las mujeres presentan tasas de actividad mas bajas que los hombres, además una vez incorporadas a la vida activa corren un mayor riesgo de paro que los hombres. Las mujeres se encuentran más frecuentemente –por o contra su voluntad- subempleadas o en empleo precarios. La promoción y los ingresos suelen ser notablemente menores que la de los hombres. Además, la maternidad se convierte en un peso para los empleadores, lo que provoca dificultades muy importantes para el acceso de la mujer al trabajo en general, y en particular, a determinados puestos.

Con todo esto, y viendo la estadística de empleo en España se puede observar que las tasas de ocupación se inclina a favor del sexo masculino. Siguiendo con la estadística se puede obtener otro dato muy relevante, dicho dato es que las mujeres encuentran mas trabajo en los que la dedicación es a tiempo parcial.

Si nos fijamos en el empleo de mujeres y de hombres por ocupaciones profesionales, los hombres están sobrerrepresentados en las ocupaciones profesionales en general, excepto las vinculadas a las funciones femeninas en la esfera doméstica (educación, sanidad, biología) o las "letras" (escritores...) Entre las ocupaciones administrativas, el sesgo es desfavorable a las mujeres sobre todo en las ocupaciones que entrañan ejercicio de la autoridad (directivos y jefes) y en lo que podríamos llamar

“servicios industriales” (transportes y comunicaciones), y favorable en todas las demás. Entre las ocupaciones comerciales las mujeres dominan la categoría más subordinada (dependientes) y tienen un fuerte presencia al frente de pequeños establecimientos comerciales. En las ocupaciones de hostelería y servicios personales, las mujeres están sobrerrepresentadas en todas, excepto las de directivos y propietarios, y protección y seguridad. En las ocupaciones agrarias, curiosamente, están sobrerrepresentadas entre los braceros. En las ocupaciones industriales se encuentran concentradas en los sectores consabidos: tabaco, textil, confección y calzado, y particularmente discriminadas de las ocupaciones que entrañan funciones de mando. En las fuerzas armadas la presencia es mínima.

Estos datos y otros que podrían añadirse muestran que, como colectivo, las mujeres sufren diversas formas de discriminación y segregación en el mercado de trabajo, y por consiguiente, deben ser protegidas o estimuladas en el mismo por medio de diversas políticas públicas (se puede hablar del caso de Extremadura que incentiva a los empresarios a contratar mujeres a cambio de una compensación de 6000 € si el contrato dura como mínimo 2 años)

Por todo esto, es preciso seguir adelante con la incorporación de las mujeres a los distintos niveles de la enseñanza reglada. Quizás sea éste de los diversos factores que contribuyen a configurar su posición ante el trabajo extradoméstico, el aspecto en que más se ha avanzado, pues ya igualan o superan a los varones en el acceso a todos los grandes niveles del sistema escolar, aunque la orientación que se les da va orientada a que éstas se centren en los estudios conectados con ocupaciones tradicionalmente consideradas “femeninas”, es decir, aquellas que constituyen una especie de prolongación de las funciones que les han sido asignadas en la esfera doméstica.

Finalmente, el problema de la incorporación de las mujeres al mercado de trabajo no puede ser abordado como si se tratara de aspirantes al empleo sin ninguna experiencia y sin otra capacitación que la adquirida en la educación formal.

- *La edad y las oportunidades de empleo.*

Las tasas de desempleo de los jóvenes son notablemente superiores a las de los adultos y muy superiores a las medias. Los jóvenes tienen menores probabilidades de estar empleados y mayores de estar parados.

Pero no sólo los jóvenes, sino también los trabajadores de mayor edad se encuentran con dificultades especiales a la hora de conservar o acceder al empleo, sólo que en este caso la dificultad reviste la forma de paso a la inactividad, no reflejándose en las tasas de desempleo.

El caso de las mujeres es diferente, alcanzándose el máximo de los veinte a los veintinueve años y cayendo en picado y de manera ininterrumpida a continuación. Esta pauta guarda poca relación con la edad y mucho con el ciclo de la reproducción familiar.

El paro de larga y de muy larga duración ha aumentado espectacularmente para todos los sectores, pero que alcanza su mayores cotas en los extremos del arco de edades.

Las desventajas de los trabajadores de mayor edad residen a menudo en los procesos de adaptación a los cambios tecnológicos y organizativos en las empresas, a cuyo tren les resulta difícil engancharse.

Por lo que se refiere a los jóvenes, el problema de su posición de desventaja en el mercado de trabajo ha sido abordado, en éste y en otros países, por los poderes públicos a través de dos grandes tipos de medidas: la formación para el empleo y los incentivos a la contratación.

En cuanto a la formación para el empleo se plantea el problema del peligro siempre presente de que el subsistema de formación, lejos de los rigores del sistema educativo formal, se configure como un proceso a la carta, sometido a la voluntad de los empleadores, libre de los principios de igualdad de oportunidades entre los individuos y

de los espacios para la libertad y el desarrollo personal ya conquistados en la institución escolar.

En cuanto a los incentivos a la contratación de jóvenes, si bien es cierto que pueden ser un instrumento útil para mitigar su desempleo diferencial y para subsanar su déficit de experiencia laboral, no lo es menos que se deslizan fácilmente hacia la prosaica realidad de una política de mano de obra barata para empresas particulares pero con cargo a los presupuestos generales.

El desempleo es también un problema de inserción en la sociedad y de constitución y desarrollo de la personalidad.

Por lo que se refiere a los trabajadores de mayor edad suelen caracterizarse por una fuertes deficiencias en su formación inicial que los incapacitan a menudo para sacar partido de las oportunidades de la formación permanente.

Tal vez en este caso tenga más sentido en los jóvenes la utilización de incentivos meramente económicos a la contratación ya que favorecer indiscriminadamente las jubilaciones anticipadas resulta desfavorable tanto desde el punto de vista del caudal de experiencia que con ellas se pierde como, a menudo, los efectos sobre las condiciones de vida, la integración social y la autoestima de los individuos afectados.

- *El papel de los títulos escolares*

Existe poco acuerdo sobre el papel de los títulos escolares en el mercado de trabajo. Para algunos autores (Casal, J. y otros, 1989; Planas, J. y otros, 1990) los títulos expresan la cualificación del trabajador y anuncian su productividad, por lo que resulta lógico que una titulación superior signifique mayores y mejores oportunidades de acceso al empleo, salarios mas altos, etc.

Para otros autores (Zárraga, 1990; Planas, y otros, 1990) la función de la escuela en relación al trabajo, más que en la cualificación o con independencia de ella estaría en

socializar a los niños y jóvenes en las pautas de conducta adecuadas para su inserción en las relaciones de producción adultas.

Finalmente, toda una corriente sostiene que el papel de la educación formal consiste esencialmente en filtrar a los aspirantes a los empleos, dividiéndolos en grupos diferentes u ordenándolos según su idoneidad, como resultados de un proceso de reproducción, de una estrategia acomodaticia de los empleadores o de las pugnas entre individuos y grupos por diversas ventajas sociales.

En cualquier caso, todas las interpretaciones coinciden en que la posesión de credenciales escolares más elevadas que las de los competidores otorga a sus poseedores ventajas en el mercado de trabajo, aunque haya otras formas de conseguir tales ventajas.

Puesto que el nivel de estudios de la población activa disminuye con la edad, debido a la expansión del sistema escolar, se ofrecen las tasas de actividad generales y las del tramo de edad con un nivel de actividad superior para toda la población y para cada sexo.

A partir del nivel de estudios medios o de formación profesional, la tasa de paro disminuye regularmente a medida que aumenta el nivel de estudios de la población activa.

La obviedad de que las personas con mayor nivel de estudios conocen tasas de desempleo inferiores no debe conducir en modo alguno a la conclusión de que la educación sea un remedio para el desempleo.

Puesto que la educación formal es un importante factor discriminante, y puesto que su distribución depende más directamente y con menor esfuerzo de los poderes públicos que la de otros factores que configuran las diferencias de oportunidades ante el empleo. La educación, puede ser utilizada como un factor de discriminación positiva a favor de los grupos más desfavorecidos.

- *Las disparidades regionales*

La desigual distribución de la riqueza y las actividades económicas entre las distintas regiones que componen el estado español se configura también como una fuente de desigualdad en las oportunidades de trabajo de los individuos y los grupos constituidos por ellos.

- *Desigualdades por grupo social*

También tienen dificultades para acceder a los puestos de trabajo aquellas personas, que aun teniendo el mismo nivel de cualificación, pertenecen a niveles sociales o grupos sociales menos favorecidos, presentando mayor dificultad en el proceso de inserción.

- *Discriminación por raza*

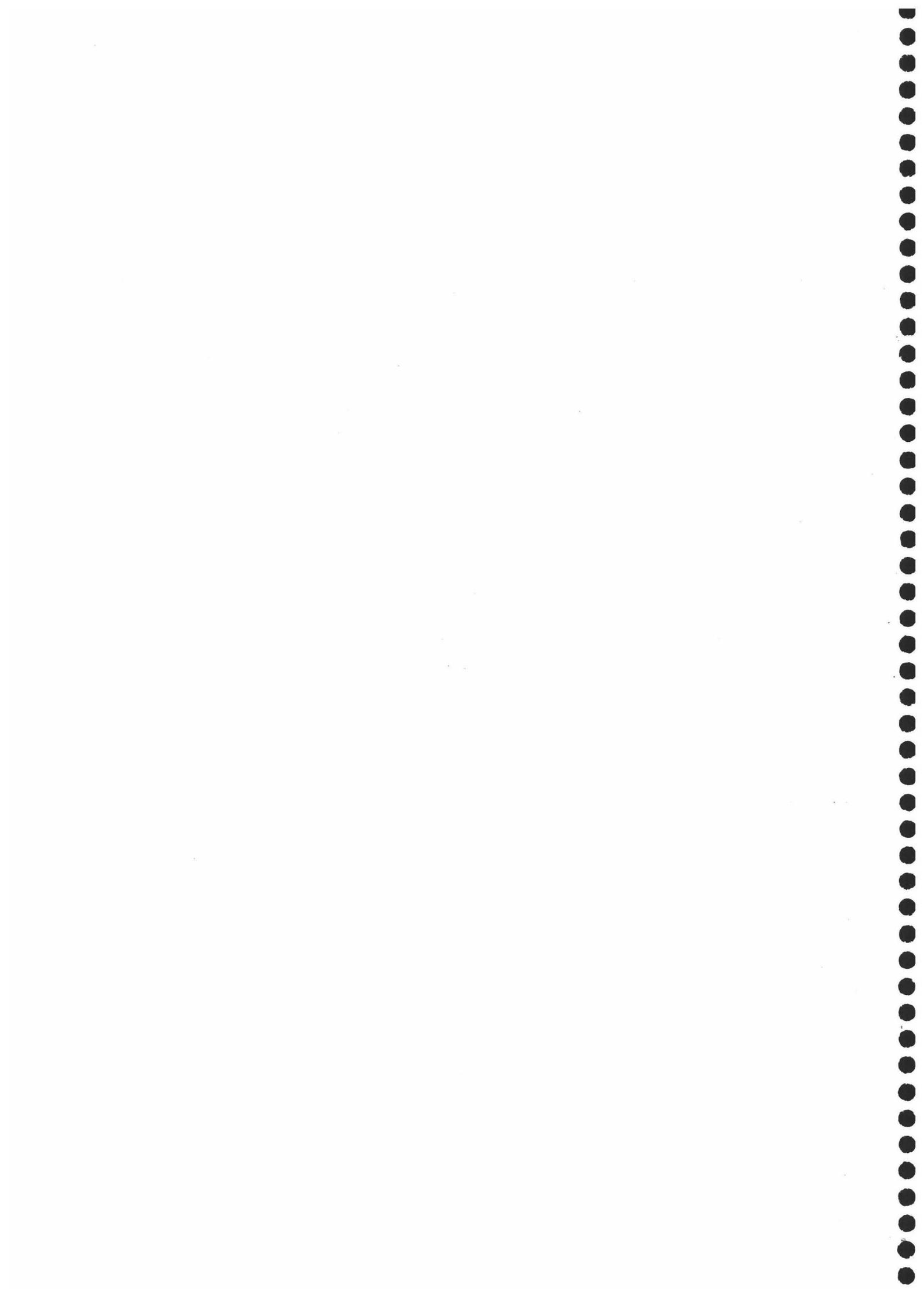
Y por último, un nuevo grupo de personas se encuentran también con dificultad para acceder al mundo laboral. Esto es debido a los movimientos inmigratorios que en la actualidad nos encontramos envueltos en nuestro país. Pero el problema realmente aparecerá en pocos años, será cuando las nuevas generaciones de estos inmigrantes que ya se han establecido en nuestra sociedad, accedan a un puesto de trabajo en las mismas condiciones que la población en general. En la actualidad se esgrimen motivos de inadaptación cultural, formación, lingüística, ..., pero que con el paso de los años no servirá para la no incorporación profesional de los jóvenes inmigrantes.



CAPITULO II.

El trabajo: una revisión de la literatura

1. Introducción
2. Evolución histórica del trabajo
3. Concepto de Trabajo
4. Evolución en la significación del trabajo
5. Funciones del trabajo
6. Actitud hacia el trabajo
7. Motivación y satisfacción laboral



CAPITULO II.

EL TRABAJO: UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA

1. Introducción

El trabajo es una realidad política, económica y social, es una construcción social. Las personas configuran su conocimiento sobre el trabajo a partir de sus experiencias laborales, pero también a partir de informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que perciben de la sociedad a través de la educación y la comunicación social.

La importancia del trabajo viene determinada en parte por las funciones que desempeña para individuos, grupos y sociedades. El trabajo representa uno de los pilares fundamentales en los que se asienta la sociedad actual, y es una de las principales actividades de las sociedades industrializadas. Pero no es sólo importante para la sociedad sino también para las personas.

Claes (1987) resalta la importancia que tiene el trabajo y sigue tres líneas de razonamiento para ilustrar su significado para las personas.

En primer lugar, resalta la inversión en tiempo y esfuerzo que realizan las personas en actividades relacionadas con el trabajo. Mientras, por un lado, cabe suponer que la jornada de trabajo se reducirá en el futuro, por otro, también se puede prever que el nivel educativo y las preocupaciones relacionadas con el trabajo aumentarán. De este modo, en el futuro, el tiempo global invertido en actividades relacionadas con el trabajo continuará siendo una parte muy importante en la vida de las personas.

En segundo lugar, esta autora pone de relieve la satisfacción de necesidades no sólo económicas sino también socio-psicológicas que el trabajo proporciona a las personas.

En tercer y último lugar, resalta que la evolución de las concepciones legales y sociales de los derechos del trabajo, especialmente en el sentido de reconocer más derecho a los grupos desaventajados (mujeres, minorías raciales, etc) han dado como resultado un cambio en las políticas y prácticas de empleo.

En este capítulo vamos a centrarnos en dar una visión del término trabajo empezando por la evolución historia del mismo, concepto, funciones del trabajo, actitud de los sujetos hacia el trabajo y motivación y satisfacción con el trabajo.

2. Evolución histórica del trabajo

Todos términos tienen un principio y no iba a ser menos el del concepto de trabajo.

A partir del siglo XVIII se empieza a percibir ya un concepto de trabajo lo más parecido a lo que en la actualidad conocemos. En éste siglo, el trabajo, pasa a ser considerado como un factor principal en las riquezas productivas.

En el siglo XIX el trabajo pasa a ser pensando como la esencia misma del hombre. Se desarrollan sistemas “científicos” del trabajo. Se asigna precio y valor a los distintos trabajos, se jerarquizan y clasifican en categorías los trabajadores. Los salarios son la única vía de acceso a la renta para las mayorías (Frago, y otros, 1996)

Ya en el siglo XX son muchos los autores que han intentado definir el concepto de trabajo, así Montané (1993) nos da una visión que distintos autores han realizado sobre dicho término, centrándose sobre todo en Super, Sears y Braude.

Para Super (1976) el trabajo es “una sistemática y objetiva ejecución, realizada con esfuerzo, valorada por uno mismo y aceptada por los demás. Dicho esfuerzo puede ser compensado económicamente o no como es el caso de trabajo voluntario. El objetivo de dicho trabajo puede ser percibido como intrínsecamente deseable por sí mismo, por el nivel de calidad de vida del mismo trabajo, por la aceptación del rol

desempeñado, por los beneficios económicos o por el tipo e facilidades que permiten mejorar el uso del tiempo libre”.

Posteriormente, Super (1984) añade a su anterior definición de trabajo elementos sociales, incluyendo en su definición el concepto de calidad de vida.

Esta visión que nos ofrece Super halla más centrada en aspectos psicológicos ya que apunta a aspectos perceptivos, motivacionales o personales, pero no distingue entre la concepción de trabajo y empleo.

Sears (1982) define el trabajo como un esfuerzo consciente que de una manera u otra revierte en beneficios para uno mismo y/o de otros.

Braude (1975) se centra en definir el trabajo como un condicionante de la percepción social de la persona, la auto-percepción y la forma de relación social.

Con todo esto anteriormente expuesto se puede entender que en el trabajo confluyen diferentes factores que entre sí se encuentran relacionados. Dichos factores son los económicos, sociales y los personales.

Esos factores no sólo dependen del trabajo directamente, sino que dependen de otros factores que son extralaborales, como puede ser la familia, amigos, tipo de sociedad, valores personales, ...

Los términos de motivación y satisfacción laboral son conceptos que sirven de base a los de calidad de vida y de nivel de satisfacción, términos que veremos más adelante.

3. Concepto de Trabajo

Las definiciones que se pueden hacer sobre el término trabajo con muchas, queriendo en este apartado resaltar la multidimensionalidad y las diferentes perspectivas que hay al respecto. Gran parte de la dificultad que entraña definir el trabajo radica en los diferentes significados y valores que adquiere tanto a nivel individual como social y cultural.

- Desde una aproximación individual se puede considerar el trabajo como un indicador de la motivación laboral. Desde un punto de vista psicológico, el trabajo puede considerarse como una fuente importante de identidad, autoestima y autoactualización. Pero además, el trabajo puede convertirse en una fuente de frustración y aburrimiento, dependiendo de las características propias del individuo y de la naturaleza del trabajo. Tales sentimientos negativos pueden conducir a reducir el nivel de implicación en el trabajo y disminuir la satisfacción laboral y el deseo de ejecución.
- El significado del trabajo también puede considerarse como una representación social.

Rodríguez Moreno (1992) indica que: *“trabajando, los seres humanos han conquistado y dominado el medio indiferente y hostil y hasta han conseguido altas cotas culturales que les han distanciado de los otros seres vivos, pero en realidad su sueño persistente ha sido el deseo de liberarse de la necesidad de trabajar y de las cargas y penas que ello conlleva.”*

Con lo anteriormente dicho podemos decir que con el trabajo se está contribuyendo al bien social o bien común, pero no está tan claro la contribución para el propio individuo.

Analizando las distintas concepciones del trabajo para el individuo constatamos que unas y otras hacen hincapié en algunas de estas cuestiones, considerando al trabajo como:

- a) Actividad **intencional** que no tiene un fin en sí mismo, sino que es un medio para obtener un fin (aspecto extrínseco o instrumental del trabajo). Especialmente se incide en la retribución económica, así como en la forma de contribuir a la sociedad proporcionando bienes y servicios de valor.
- b) Actividad que intrínsecamente supone una **satisfacción** personal.
- c) **Obligación**. Destaca el carácter normativo del mismo.
- d) **Actividad**, diferenciándolo del no-trabajo que sería la no-actividad.

Todas estas características podemos contemplarlas en definiciones más o menos comprensivas como la formulada por Super en 1976. Definía el trabajo como *“una sistemática y objetiva ejecución, realizada con esfuerzo, valorada por uno mismo y aceptada por los demás. Dicho esfuerzo puede ser compensado económicamente o no como es el caso del trabajo voluntario. El objetivo de dicho trabajo puede ser percibido como intrínsecamente deseable por sí mismo, por el nivel de calidad de vida del mismo trabajo, por la aceptación del rol desempeñado, por los beneficios económicos o por el tipo de facilidades que permiten mejorar el uso del tiempo libre.”*

Esta definición que Super da sobre el trabajo esta formulada desde el punto de vista de las repercusiones que tiene para el sujeto como individuo, además de que está formulada en términos positivos debido a que supone un aporte para él. Sin embargo hay una nota de las señaladas anteriormente que no se contempla claramente en la definición formulada por Super y es la obligatoriedad o no del trabajo. Es precisamente, esta nota la que va a jugar un papel destacado en la significación que el mismo tiene para los individuos.

En esa dirección es relevante la definición dada por Hoyt (1995) que dice: *“esfuerzo consciente, distinto del implicado en otras actividades no productivas y*

descanso, dirigido a producir beneficios socialmente aceptables para uno mismo y/o para unos mismo y otros.”

4. Evolución en la significación del trabajo

¿Cuál es la forma en el que el trabajo ha influido en la conducta de los hombres? Abordaremos conceptos de trabajo desde la perspectiva psicosocial.

Analizando la trayectoria histórica podemos comprobar como el trabajo ha tenido significados diferentes dependiendo fundamentalmente de la cultura en la que se incardina. Pérez y Blasco (2001) en su obra “*orientación e Inserción Profesional*” nos hace un resumen sobre la evolución del significado del trabajo, detalle que indicamos a continuación:

“Así, en las épocas precivilizadas, podemos ligar el trabajo a las tareas propias de supervivencia como la caza y el cultivo de la tierra en fases muy primarias. Tal vez se distinguiera poco de las tareas de ocio, pero su carácter de actividad forzada para sobrevivir convertían estas tareas en trabajo. En Grecia y, en buena medida, también en Roma (al igual que en las civilizaciones anteriores) observamos como el trabajo está muy ligado a las divisiones sociales. Es, no obstante, difícil precisar con claridad lo que se entiende como trabajo en estas épocas. Pues si bien el trabajo manual y los negocios quedan reservados para los esclavos, artesanos libres y extranjeros; otras actividades, que hoy también entendemos como trabajo, quedan para los ciudadanos: la dedicación a las artes y la ciencia, el arte militar, a la política. De cualquier forma los ciudadanos libres no tenían necesidad de ocuparse de la subsistencia a través del trabajo. El trabajo en cuanto que asimilado a la obligatoriedad de las tareas manuales y mercantiles, impuesto permanentemente sobre el individuo es considerado como maldición (también nosotros en nuestra época lo consideramos así, y es por lo que hablamos de *esclavitud* cuando las condiciones de vida y laborales son sofocantes para el individuo). El trabajo diario, especialmente el físico era percibido como tarea rutinaria, despreciable y más propia de esclavos. Pero era

degradante no la actividad manual o mercantil en sí, si no el carácter de imposición que tenían para quien las ejercía. El trabajo como imposición permanente sobre el individuo es lo que lo aleja de las condiciones que promueven la virtud. La libertad para decidir en todo momento la ocupación del tiempo ya fuera para el cultivo de las virtudes, la contemplación intelectual o la política es algo consustancial del ciudadano libre. Así pues, la dedicación al trabajo o al ocio no puede contemplarse como una cuestión de preferencias sino de derechos políticos.

Con el predominio de la tradición judeo-cristiana la concepción del trabajo varía de algún modo. El trabajo como imposición sigue teniendo tintes negativos, siendo el fruto del castigo por el pecado original, pero a la vez se convierte en vehículo de expiación. En consecuencia empieza a percibirse el trabajo como algo positivo, debiéndose entender como un medio de cooperar con Dios en la salvación del mundo. Los primeros cristianos, no obstante, conceden poco valor intrínseco al trabajo y efectúan una exaltación de la vida espiritual y contemplativa, como manifestaciones claras de no-trabajo.

Desde el islamismo el trabajo es contemplado más como una obligación social con la que hay que cumplir para estar bien con los demás y con Dios. Para el Budismo ya se concebía el trabajo como una actividad que contribuye a desarrollar el carácter personal en la medida en que las personas son capaces de comprometerse en tareas difíciles y vencer la tentación de dedicarse a otras actividades más placenteras o que exigen menos sacrificio (Salanova, Gracia y Peiró, 1996)

En el Renacimiento se producen cambios profundos en la concepción del trabajo, adquiriendo éste sentido por el placer experimentado en la realización del mismo. El trabajo es valorado en sí mismo, en la medida que la persona disfruta y se realiza a través del mismo. Va a aparecer la ética protestante y calvinista del trabajo. Ciertamente, con la Reforma Protestante el trabajo adquiere un carácter de obligación y deber de calor individual en cuanto con él se constituye a la creación del Reino de Dios. Aparece la máxima de *trabajar es*

bueno, trabajar duro mejor. A través de Lutero el trabajo es entendido como un sendero hacia la salvación. Calvino incide en que el trabajo es voluntad de Dios y que la acumulación de riqueza a través de él es un signo de virtud. Surge, así, una fuerza de trabajo dispuesta al sacrificio y aparece una vida económica racional y de carácter burgués donde el trabajo duro y la vida frugal genera el ahorro y la acumulación de capital. Así, pues, con la ética protestante del trabajo adquiere relevancia su carácter instrumental y la percepción del mismo como una obligación, pues cada persona debe trabajar para conseguir la salvación o incluso para la acumulación de riqueza personal, que debe ser compartida con los pobres.

Ésta es la ética del trabajo que ha predominado con algunos altibajos hasta el presente en nuestra sociedad occidental, habiéndose eliminado toda connotación religiosa. Pero a la consideración del trabajo como instrumento para obtener beneficios económicos, se le debe sumar la valoración que se hace del mismo intrínsecamente. Es decir, el trabajo es valorado en la medida que contribuye a mejorar la experiencia personal y el desarrollo del individuo.

Pero toda esta evolución del significado del trabajo a través de los tiempo no debe perder nunca de vista la mediatización que en todo momento debe tener en función de los condicionantes contextuales y personales en los que se desarrolla, de modo que cuando para un individuo el trabajo le supone la forma de obtener una serie de recursos con los que subsistir y el cubrir simplemente unas necesidades de supervivencia, difícilmente le resultará algo más que una imposición y obligatoriedad, suponiendo poco valor en sí mismo. Pero analicemos más detenidamente estas diferentes actitudes hacia el trabajo que pueden darse”.

5. Funciones del trabajo

Para Salanova y otros (1993) las funciones del trabajo expresadas en sentido positivo son:

- a) Función **integrativa o significativa**. Según esta función el trabajo se entiende como fuente que da sentido a la vida, en cuanto, que permite a las personas realizarse personalmente a través del mismo. Puede ser para los individuos una fuente de autoestima y realización personal. Ello ocurre cuando el trabajo es intrínsecamente satisfactorio para el sujeto y proporciona satisfacciones positivas.
- b) Fuente de **estatus y prestigio social**. Ciertamente que el trabajo contribuye muy decisivamente a proporcionarlos, en la medida que establece categorías y subdivisiones trasladables al rango social que ocupa el individuo en la sociedad. Esta función supone una relación del trabajo tanto como uno mismo como con los demás. Así el trabajo puede convertirse en una fuente de auto-respecto, así como de reconocimiento y respeto por los demás. En este sentido el progreso y promoción en el trabajo serán valorados en cuanto suponen un aumento del prestigio social y laboral.
- c) Fuente de **identidad personal**. El trabajo juega un papel esencial en el desarrollo y conformación de nuestra identidad. Las diferentes experiencias laborales, los éxitos y fracasos en el trabajo contribuyen al desarrollo de la propia identidad. Cómo somos, cómo nos vemos o cómo nos ven, depende mucho de cómo somos, cómo nos vemos o nos ven en el trabajo.
- d) Función **económica**. Por medio del trabajo el individuo obtiene una gratificación económica que le permite sobrevivir mediante la adquisición de bienes de primera necesidad, así como acceder a otros

bienes de consumo. En consecuencia, el trabajo, desde una perspectiva económica, supone garantía de independencia económica y control de la propia vida, incluyendo la elección de actividades de tiempo libre. No cabe insistir en la importancia de esta función, apreciándola muy claramente en aquellos individuos pertenecientes a grupos o colectivos desfavorecidos socialmente.

- e) Fuente de **oportunidades para la interacción y los contactos sociales**. Buena parte de las relaciones que establecemos con otras personas se dan en el trabajo. Las personas en el trabajo mantienen relaciones con los propios compañeros, con los supervisores, subordinados, clientes ... Y muchos de estos contactos y relaciones pueden trasladarse del ámbito laboral, al familiar o social. El trabajo supone interactuar con otras personas distintas a las propias de la familia o los amigos; en consecuencia puede ampliar enormemente el círculo de relaciones.
- f) Fuente para **estructurar el tiempo**. El trabajo estructura el día, la semana, el mes, el año y, en definitiva, el ciclo vital del sujeto. Ayuda y determina la forma de organizar otras facetas de la vida, en tanto que se deben combinar con el tiempo de trabajo. Trabajos desarrollados en horarios o períodos intempestivos pueden suponer una serie de problemas para quienes los desarrollan y su relación con los demás, especialmente con la familia. Recordemos, al respecto, la importancia que tiene el trabajo para los sujetos con minusvalía en su proceso de integración, de modo que uno de sus principales principios esenciales, el de *normalización*, insiste en que los minusválidos estructuren su tiempo vital como los demás sujetos.
- g) Fuente de **obligatoriedad de dedicación**. El trabajo supone el mantenimiento del individuo en una actividad más o menos obligatoria. Le supone una actividad regular, obligatoria y con propósitos. En cierto sentido también supone un deber de los

individuos hacia la sociedad. El trabajo es necesario para poder desarrollar otras funciones vitales.

- h) Fuente de **oportunidades para desarrollar habilidades y destrezas**. Los individuos mediante el ejercicio laboral ponen en juego y desarrollan una serie de habilidades y destrezas para su ejecución. Éstas pueden convertir su desarrollo y ejecución en una fuente de satisfacción personal.

- i) Función de **transmisión ideológica**. Mediante el trabajo se transmiten sistemas de normas, creencias, valores, expectativas, ideas... A través de las relaciones interpersonales entre superiores y subordinados o entre iguales, a través de las normas de conducta establecidas, etc. se produce esa transmisión de expectativas, creencias, valores e informaciones, no sólo relacionados con el trabajo, sino con otras dimensiones de la vida familiar, el tiempo de ocio, la política, la religión, ...

- j) Fuente de **poder y control**. A través del trabajo los individuos pueden adquirir cierta capacidad de poder y control, ya sea sobre otras personas, sobre objetos, procesos o datos.

- k) Fuente de **comodidad**. El individuo busca en diferentes actividades y ámbitos de la vida un aprovechamiento máximo de los esfuerzos y, en consecuencia, cierta comodidad. En el trabajo no se produce la excepción y, así, podemos apreciar cómo los individuos buscan en el trabajo lo que cada uno entiende por comodidad, centrándolo en las condiciones físicas, el propio lugar de trabajo, la seguridad en el empleo, el horario, las vacaciones, etc...

Pero debe hacerse notar que estas funciones están planteadas en sentido positivo, es decir, son una fuente de contribuciones que permiten desarrollarse plenamente al individuo, pero como indican Salanova, Gracia y Peiró (1996) el trabajo puede ser



también disfuncional para el sujeto en función de las características que presente y conllevar consecuencias negativas para él mismo. Así ocurre cuando el trabajo es repetitivo, deshumanizante, monótono, no potenciador de la autonomía, humillante...

De cualquier forma habrá que entender que fuera de situaciones extremas, a través del trabajo encontraremos que algunas de estas funciones podremos desarrollarlas más o menos plenamente, mientras que otras se quedarán pendientes de cubrir o desarrollar positivamente, ya sea mediante la promoción laboral o el ejercicio de otras actividades extralaborales. En la medida que el trabajo contribuya a desarrollar en sentido positivo estas funciones, podremos afirmar que el individuo se identificará mejor con su trabajo y tendrá un significado más positivo y valioso del mismo.

6. Actitud hacia el trabajo

El significado del trabajo o las actitudes que los individuos tengan hacia el trabajo pueden ser fruto en parte de su propia personalidad y en parte de la experiencia laboral que el sujeto tenga o haya tenido.

Según Salanova, Gracia y Peiró (1996) se agrupan en torno a una serie de dimensiones. Estas dimensiones son:

- Importancia e implicación del individuo con el trabajo
- Consideración del trabajo como obligación y como derecho
- Los valores laborales del sujeto

En cuanto a la primera dimensión, *importancia e implicación en el trabajo*, hace referencia al grado en el que un individuo se identifica con su trabajo y hasta qué punto es esencial para su identidad.

El trabajo puede ser importante para el individuo. Si miramos esto desde dos perspectivas, una global y otra relativa, podemos ver como en la perspectiva global el trabajo se convierte en el rol a desempeñar en la vida, mientras que en la relativa, es la

importancia que el individuo le da al trabajo en relación a otras áreas de la vida personal (familia, tiempo libre, ...)

Si nos centramos en la segunda dimensión, *el trabajo como obligación o derecho*, hay que centrarse en cuales son las creencias que las personas tienen sobre los derechos y obligaciones que tiene el trabajador.

- *El trabajo como deber*: el individuo ve el trabajo como una obligación que tiene para con la sociedad. Es un medio a través del cuál se contribuye al buen funcionamiento de la sociedad. Según esto el trabajo es algo *bueno*.
- *El trabajo como derecho*: en esta perspectiva no sólo se insiste en el derecho de cualquier sujeto a poder trabajar y tener un empleo, sino que apunta a que el trabajo pueda ser interesante y con sentido para el individuo, que pueda participar en las decisiones relativas a su trabajo, a una formación adecuada para acceder al mundo laboral, a una formación continua para su mantenimiento, etc.

Y por ultimo, la dimensión de *los valores laborales*, es decir, los valores que el individuo tiene hacia el trabajo.

La elección de los trabajos está condicionada por los valores laborales del sujeto, debiendo entender que los valores se distribuyen en una jerarquía, de modo que los sujetos difieren en el grado en el que valoran los diferentes aspectos del trabajo.

Pérez y Blasco (2001) indican dos clasificaciones de los valores laborales:

- Resultados valorados del trabajo e importancia de los aspectos laborales
- Valores laborales intrínsecos, sociales y extrínsecos

En la primera clasificación, al hacer mención de los *resultados valorados del trabajo* se está haciendo hincapié en los productos que los individuos buscan del trabajo. En este caso se refiere al componente motivacional, es decir, se refiere a qué necesidades pueden ser satisfechas a través del trabajo (estatus-prestigio, ingresos, servir a la sociedad, contactos interpersonales ...) y en cuanto a la *importancia de los aspectos laborales* se refiere a las características preferidas por un sujeto en su trabajo (interés del trabajo, autonomía, sueldo, promoción, horario, ...)

En la segunda clasificación, clasificación clásica de los valores laborales, es la que los agrupa en *extrínsecos* al propio trabajo, *sociales* e *intrínsecos* (García y Peiró, 2001)

- Valores intrínsecos: son aquellos que se encuentran centrados en la propia actividad laboral del sujeto y de los que la persona experimenta un control interno propio. Entre otros se encuentran los relacionados con:
 - la realización personal
 - Oportunidades de aprender
 - Autonomía para realizar el trabajo
 - Desarrollo de habilidades y destrezas
 - Posibilidad de tener iniciativa
 - Variedad de las tareas a realizar
 - ...

- Valores extrínsecos: Se centra en los aspectos relacionados con el contexto del trabajo, de los que experimenta un control externo, que depende de objetos o situaciones externas al propio individuo. Estos valores están relacionados con:
 - El salario
 - La seguridad en el empleo
 - Las oportunidades de promoción
 - El horario

- El estrés o presión en el trabajo
- La duración del período de vacacional
-

- Valores de índole social: Son valores extrínsecos que por su importancia y peculiaridad conforman una categoría propia. Hacen referencia a las diferentes relaciones interpersonales que se producen en la actividad laboral. Entre otros valores, cabe destacar:
 - Trato con usuarios, clientes,
 - Compañeros de trabajo
 - Relaciones con los superiores
 - Utilidad del trabajo realizado para la sociedad
 - Prestigio social
 - ...

Si la elección de un trabajo, tal y como anteriormente indicábamos, está condicionada por los valores laborales, tenemos que tener presente que cuantos más de estos valores (intrínsecos, extrínsecos y de índole social) se cubran, mayor será a motivación y la satisfacción del sujeto hacia su trabajo.

7. Motivación y satisfacción laboral

La motivación y la satisfacción se entiende, desde hace tiempo, como factores que determinan la productividad. Esto se ha convertido en un objetivo principal de los Departamentos de Recursos Humanos ya que buscaban que los trabajadores se sintiesen satisfechos con el trabajo y motivados hacia el trabajo.

Independientemente de los intereses de las organizaciones, las sociedades deben velar por la calidad de vida de sus ciudadanos y no cabe ninguna duda de la importancia que juega en ello la dimensión laboral.

a) Motivación laboral

La motivación es un proceso psicológico por el que una persona se orienta hacia una meta cuya consecución proporciona la adquisición de una necesidad de cualquier índole. La motivación laboral es cuando esas metas hacia las que se dirige el individuo son del ámbito laboral y con ello logra satisfacer necesidades de índole personal.

Cuando hablamos de motivación nos estamos refiriendo también a valores ya que éstos son los principales agentes de motivación hacia el trabajo.

b) Satisfacción laboral

El concepto de *satisfacción laboral* es un término complejo debido a que se encuentra íntimamente relacionado con el desarrollo personal. La satisfacción es un resultado de la actividad laboral, y como tal un objetivo que debe tener todo trabajador en su proceso de ajuste al trabajo.

Con dicho término se define la orientación afectiva positiva al trabajo. Se considera como el estado emocional positivo o placentero resultante de la percepción subjetiva de las experiencias laborales de la persona. La satisfacción laboral va a ser un factor motivacional de la conducta laboral, de modo que cuando sea negativa va a restringir las motivaciones del individuo hacia el trabajo.

Locke hablaba de nueve dimensiones de satisfacción, clasificadas en condiciones y agentes de satisfacción:

Condiciones de satisfacción	Satisfacción con el trabajo en sí mismo (variedad, posibilidades de éxito, cantidad de trabajo, ...)
	Satisfacción con el salario
	Satisfacción con las promociones
	Satisfacción con el reconocimiento de los demás.
	Satisfacción con los beneficios (seguros médicos, pensiones, vacaciones)
	Satisfacción con las condiciones de trabajo (horario, descansos, tipo de jornada, ...)
Agentes de satisfacción	Satisfacción con la supervisión.
	Satisfacción con los compañeros
	Satisfacción con la empresa y la dirección.

TABLA 2. Condiciones y Agentes de satisfacción

Otros autores como Montané (1993) nos indica, que según las investigaciones encontradas, existen dos grandes grupos de factores de satisfacción laboral. Estos dos grupos podrían quedar reflejados de la siguiente forma:

- los propios del contenido del mismo trabajo y los contextuales. Los principales factores inherentes al contenido del trabajo son: realización personal, responsabilidad y tareas laborales. Los tipos de tareas que pueden favorecer sentimientos de satisfacción, aunque el nivel de satisfacción interactúa con las habilidades y aspiraciones de los trabajadores, son: variedad de destrezas, identidad, importancia, autonomía, retroalimentación de la tarea y nivel de decisiones. Esas cualidades, inherentes en mayor o menor grado en el puesto desempeñado, son consideradas factores de realización personal y por consiguiente de satisfacción laboral.
- Los factores contextuales o externos son todos aquellos que, sin ser inherentes al desempeño del puesto, acompañan y pueden suplir deficiencias o aumentar la motivación laboral interna. Entre estas cabe destacar: la interacción y cohesión con el grupo de trabajo y con otros componentes de la empresa, el nivel de satisfacción con la supervisión y el salario, la seguridad en el empleo en una sociedad

amenazada por el paro, el prestigio social de la ocupación y las condiciones del contexto físico del puesto de trabajo.

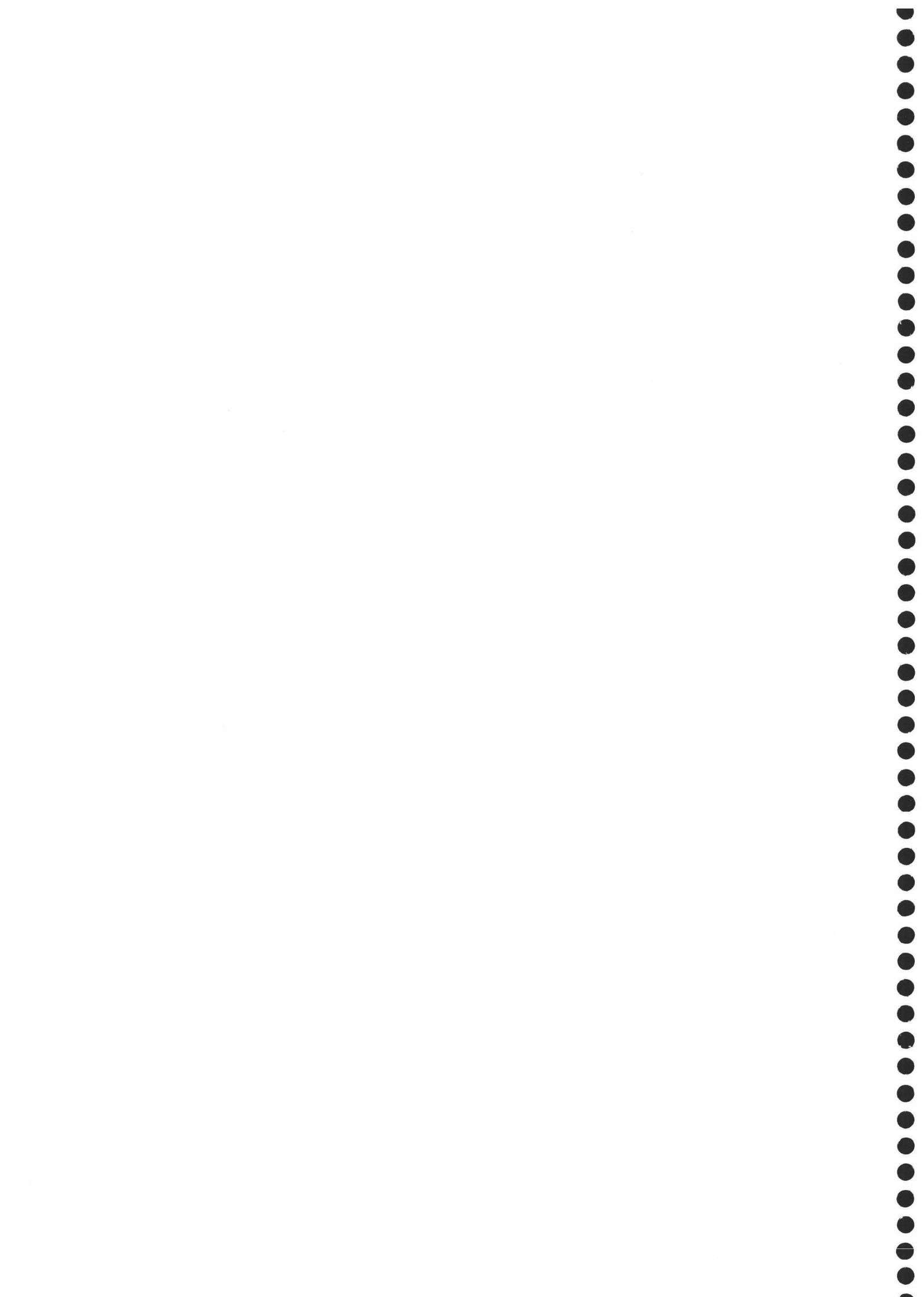
De todo lo anterior podemos terminar diciendo que la satisfacción depende del grado de coincidencia entre lo que una persona quiere y busca en el trabajo y lo que le reporta. Así, cuando la distancia crece entre lo que desea y lo que encuentra se da una menor satisfacción.

Así, la insatisfacción de una necesidad daría lugar a la insatisfacción laboral y por el contrario, la satisfacción de una necesidad daría a la satisfacción laboral.

La insatisfacción laboral, tal y como nos indica Montané (1993) puede suponer el quebranto importante para quien la sufre y en estados extremos puede llegar a situaciones críticas de desajuste familiar, absentismo escolar, alcoholismo, tensiones, problemas emocionales ...

CAPITULO III. Formación e inserción

1. Introducción
2. Formación para el empleo
 - 2.1. Formación inicial
 - 2.2. Formación de postgrado
 - 2.2.1. Master y Experto
 - 2.2.2. Cursos de Tercer Ciclo
 - 2.2.3. Las oposiciones
3. Procesos productivos, mercado de trabajo y cualificaciones
 - 3.1. El cambio tecnológico y sus efectos sobre la cualificación del trabajo



CAPITULO III.

FORMACIÓN E INSERCIÓN

1. Introducción

La inserción de los egresados universitarios está íntimamente relacionada, o así lo creemos, con la formación que han recibido y que pueden estar recibiendo en la actualidad. De ahí que hagamos referencia a la dicha formación como un factor muy importante en el acceso al puesto de trabajo.

La sociedad actual en continuas transformaciones requiere la adaptación de la universidad y la adecuación de la formación universitaria a las expectativas de la demanda social y del mercado laboral.

Formación y empleo debe llevar a una correspondencia entre la formación requerida por los puestos de trabajo y la formación aportada por los centros universitarios.

Pero hablar de formación, no sólo queremos hacer referencia a la formación universitaria que han recibido sino que queremos hacer hincapié también en la formación de postgrado.

En el transcurso de la carrera universitaria hay recursos muy adecuados para complementar la formación y compensar posibles déficits: actividades prácticas, proyectos de investigación, créditos de libre elección e incluso cursos de extensión universitaria. Una vez finalizada la carrera, los postgrados son, por ahora, la mejor opción para transitar por el puente que une la vida académica con la vida profesional. De ahí la indiscutible importancia de que sean programas eminentemente prácticos y en

estrecho contacto con instituciones y equipos de profesionales en ejercicio (Cabré Segarra, 2002)

Tradicionalmente esta formación de postgrado estaba dirigida a los profesionales en activo, pero debido a la necesidad de innovación de los conocimientos, la mejora curricular con el objeto de aumentar la competitividad y los problemas de inserción laboral en los que se encuentra nuestra sociedad, son más los jóvenes titulados que acceden a este tipo de enseñanza.

Los fuertes y rápidos cambios sociales, culturales y laborales del mundo actual conllevan la necesidad de una formación continua (a lo largo de la vida) en los distintos campos profesionales.

Este tipo de aprendizaje ha aumentado sensiblemente durante las últimas décadas. Es evidente que todos necesitamos una actualización para mantenernos activos y competentes en nuestra vida profesional.

Aunque esta formación puede responder a motivos más personales (deseo de completar su formación debido a la falta de especialización que ofrecen las carreras universitarias, o, en algunos casos, aplazar su incorporación al mundo laboral), muchos de los intereses que impulsan a una persona a estudiar una formación de postgrado son de tipo profesional (posibilidad de promoción en la empresa, búsqueda de nuevos horizontes laborables...).

Existen otros motivos que normalmente no se exteriorizan pero que, sin duda, tienen su peso específico. Por citar algunos: volver al ámbito estudiantil, regresar a las aulas que para muchos fue una de las etapas más felices de su vida, establecer nuevas relaciones personales y profesionales, introducirse en nuevos ambientes.

En el caso de la enseñanza, los cambios sociales y de valores, la reformulación de conocimientos, las nuevas exigencias culturales y laborales, obligan a una actualización constante. También los requerimientos que el docente recibe por parte de

la sociedad al encomendarle la educación de un conjunto más amplio y diverso de alumnos, el despliegue de un nuevo sistema educativo, la adaptación a los nuevos retos sociales... Las tecnologías de la información y la comunicación son un claro ejemplo de esta necesidad.

La ley de ordenación general del sistema educativo considera la formación permanente del profesorado como un factor que favorece una mayor calidad en la enseñanza, así como constituye un derecho y un deber del profesorado y una responsabilidad de las administraciones educativas y los centros mismos.

Sin duda entre los motivos más citados destacan el completar una formación inicial que se muestra a veces insuficiente para el ejercicio profesional y la necesidad de elevarse de un plano muy próximo a la realidad y contaminado de rutinas, para así poder recuperar la perspectiva teórica que permita realizar una reflexión sistemática sobre la práctica profesional.

Los términos de formación/enseñanza y de calidad en la actualidad están muy unidos. Por todos es sabido todas las acciones que en la actualidad se están llevando en este sentido.

Todas las instituciones educativas, y entre ellas las universitarias, se encuentran inmersas en procesos de evaluación de la gestión, la investigación y la enseñanza. Entre los índices que se utilizan para la evaluación de la calidad de las instituciones, se encuentra el grado de inserción laboral/profesional de sus egresados.

2. Formación para el empleo

Una de las principales preocupaciones sociales y, al menos formalmente, una de las prioridades de las políticas gubernamentales está siendo la educación y la formación para el empleo. Los cambios que en se están dando en nuestra sociedad tan rápidamente, en el mercado laboral, hacen imposible planificar una formación específica a largo plazo.

La educación y la formación, el empleo y sus relaciones mutuas son todavía un campo en gran parte desconocido, en el que las decisiones políticas, en todo caso necesarias e impostergables, se han visto abocadas a seguir un ritmo manifiestamente más rápido que el del progreso del conocimiento (Fernández Enguita, M , 1992).

Hernández Vázquez (1995) señala que la relación formación y empleo debe tenerse en cuenta la demanda potencial y real del mercado laboral para tratar de conseguir un equilibrio entre la oferta y la demanda, mediante una adecuada relación titulación-ocupación.

Para Grau Gilabert, J. M. (2002) “la formación para el trabajo es el instrumento que debe aportar la cualificación necesaria para el desempeño de una ocupación compatible con las necesidades del mercado de trabajo, así como la necesaria adaptación a los cambios permanentes del citado mercado”.

El aprendizaje y la especialización a lo largo de toda la vida o formación continuada se está convirtiendo en una de las vías que da respuesta a las necesidades planteadas y permita alcanzar el máximo desarrollo posible.

Podemos afirmar, en términos generales, que aquellos que presentan un menor nivel de formación son los que mayores dificultades de inserción laboral tienen y se encuentran en peores condiciones: trabajan menos años y con mayores periodos de inactividad que los que han alcanzado un nivel de formación mayor.

La formación es un instrumento de gestión del mercado de trabajo que puede ayudar a minimizar sus desequilibrios y contribuir a un mejor desarrollo del mismo.

2.1. Formación Inicial

Las enseñanzas regladas de nivel no universitario son las que constituyen la formación inicial. Lo que le corresponde a estas enseñanzas es la de dar una formación

común que esté acorde con la evolución de la economía, la sociedad y la cultura en general. Estas enseñanzas también pueden dar un principio de especialización, especialización que encamine a los alumnos y alumnas, de acuerdo con sus preferencias e inclinaciones personales y con las posibilidades de la economía, hacia distintas áreas en que se dividen las distintas ocupaciones adultas.

Dicha formación debe ser polivalente, es decir, tiene que dar una formación para que el propio trabajador pueda moverse dentro de un espectro suficientemente amplio como para poder adaptarse a distintos trabajos.

Lo importante es la calidad general de la formación inicial, pues de ella dependen la eficacia posterior de la formación continua y la capacidad de los individuos de beneficiarse de ella.

El sistema de educación y formación continua desempeña otras funciones cuya importancia no ha disminuido, tales como la formación de los ciudadanos para su participación en la vida política, la custodia de la infancia y la adolescencia, la formación de consenso social o el sostenimiento de la unidad nacional, pero el debate tanto sobre la escuela como sobre la formación futura de ella está hoy dominado por su relación con el mundo del empleo.

Para poder ejercer una profesión es de gran importancia la formación recibida, ya que ésta nos forma como personas, hacen que desarrollemos actitudes y adquiramos unas normas, así como la adquisición de unas competencias (Delgado Sánchez, 2000)

La formación recibida es uno de los factores más relevantes para la consecución de un trabajo (inserción laboral o profesional) aumentando dicha inserción a medida que la formación recibida o nivel de cualificación va aumentando.

Todo esto ha traído consigo que el nivel de formación de los jóvenes se vea aumentado en los últimos años pero al mismo tiempo se han ido dando otras notas

relevantes en el panorama laboral de los jóvenes: aumento de la tasa de desempleo y subempleo y unas condiciones de empleo precarias.

Desde los gobiernos se han llevado a cabo iniciativas para fomentar el empleo de la juventud. Esas iniciativas, desde la Administración del Estado y entidades privadas, han ido dirigidas a favorecer la inserción laboral de los jóvenes en el mercado de trabajo. Delgado (2000) destaca las siguientes:

- El Plan nacional de formación e inserción profesional
- Prácticas en empresas
- Programas de Escuelas-Taller y Casas de Oficios
- El fomento de cooperativas
- El desarrollo de programas de iniciativas locales de empleo
- Programas de la Unión Europea (UE)
- El voluntariado

La consecución de un trabajo, y más aún, un trabajo que este acorde con la formación adquirida, depende en gran medida de un número de circunstancias de muy diversa índole: sociales, demográficas, familiares, ...

Podemos encontrarnos con jóvenes que aún destacando en sus estudios han presentado numerosos fracasos en el intento de encontrar un trabajo, incluso a veces podemos encontrarnos con jóvenes con una titulación universitaria e, inclusive con un excelente expediente académico, que se encuentra en un proceso de selección u oposiciones para puestos muy por debajo de su nivel educativo.

Los jóvenes empiezan buscando trabajos relacionados con su formación y que los continuos fracasos les han hecho reducir su nivel de aspiraciones. Así el interés por buscar un trabajo expresivo, que le permita una realización personal en el propio trabajo, se ha ido cambiando por el interés en buscar un empleo que le sirva de instrumento para conseguir otros fines ahora más prioritarios: subsistencias, economía, independencia familiar ... (García Martínez, 1995)

Nadie duda ya de la importancia de seguir formándose una vez finalizados los estudios universitarios. Si hace veinte años tener una carrera universitaria era una puerta abierta al mundo laboral, en la actualidad estos estudios son simplemente una llave para poder continuar la formación. (Teruel Rodríguez, 2001)

2.2. Formación de postgrado

Al hablar de postgrados, nos estamos refiriendo a programas académicos de especialización en una materia o área concreta y dirigidos a graduados universitarios.

“Dentro del mundo universitario es bien sabido que una carrera, de ciclo corto o largo, no proporciona los conocimientos necesarios que se aplican en la realidad cotidiana del trabajo a desempeñar. En parte porque los temarios son anticuados, en parte porque aunque se cambie de planes de estudio los profesores son los mismos y la mayoría no se recicla, en parte porque la universidad y la empresa hablan lenguajes distintos” (Burgos, 2001)

El aumento de asignaturas que conforman los planes de estudios y la falta de tiempo para poder impartirlas son las causas que dificultan, en gran medida, la profundización en cada una de las materias. Esto influye en que la formación universitaria no proporcione los conocimientos suficientes para que los estudiantes universitarios afronten el actual mercado laboral.

Es muy complicado que en el momento de terminar los exámenes universitarios se de una situación de inserción laboral inmediata.

Los estudiantes que han finalizado sus estudios reglados han obtenido un título oficial que les acredita un nivel de cualificación necesaria para la adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos y humanísticos, que permiten el ejercicio de actividades profesionales. Todo esto ha ido

fraguando la base para un conocimiento específico posterior que pueden adquirir en los postgrados.

Una vez obtenida la base académica, el alumno ha decidir qué camino seguir. Si tiene claro que desea profundizar en los conocimientos obtenidos existen dos posibilidades: adquirir dichos conocimientos mediante la experiencia laboral, cosa que resulta un tanto difícil teniendo en cuenta cómo está el mercado y sus exigencias. La otra opción que tiene es habilitarse como profesional en su campo con la formación de tercer ciclo (Instituto Superior de Estudios Psicológicos, 2002)

Los postgrados se consideran cursos de especialización profesional para ofrecer, a los recién licenciados o diplomados universitarios, una preparación adecuada para facilitar su inserción en el mundo laboral ya que la finalidad de los postgrados es la de acomodar los perfiles de los egresados en el postgrado con los demandados por la sociedad.

Hoy día se exige a los recién licenciados más experiencia y por este motivo, un alumno que dispone de un título de postgrado dispone de más posibilidades que un alumno que sale de la universidad solo con su diploma.

Contar con una formación de postgrado potencia la empleabilidad tanto en el momento de enfrentarse por primera vez a una búsqueda de un empleo como en el caso de los profesionales con más experiencia.

Sin duda uno de los momentos más difíciles con los que se encuentra una persona al finalizar los estudios es hacia donde dirigir la vida profesional. Cursar un postgrado es una buena opción si lo que se quiere es contar con una herramienta que permita desarrollar las funciones para las que uno se ha preparado.

En el caso de profesionales con experiencia el postgrado puede servir para reorientar la vida profesional o para adquirir conocimientos que permiten progresar dentro de una misma profesión.

Si nos fijamos en las oportunidades laborales, cada vez son más las empresas que valoran este tipo de formación y los idiomas a la hora de seleccionar un candidato. Por otro lado en el mercado en el que nos movemos es necesaria una formación continua que permita irse adaptando a los cambios.

La institución educativa ha de ser capaz, con su oferta de formación continuada, de responder a las expectativas de los sujetos o entidades que acudan a ella, e incluso, ha de poder diseñarles planes formativos que, en principio, ni individuos ni organizaciones consideraban, quizás por suponer que no los necesitaban. Y pocas instituciones educativas poseen estas competencias; aunque, bien es cierto, que esa insuficiencia se esconde, en demasiados casos, en discursos pomposos, repletos de adjetivos, con una articulación pseudocientífica pretendidamente modernizadora.

Con la formación continuada se busca una especialización, o completar, complementar o actualizar conocimientos (a sabiendas de la gran interrelación que hay entre estos cuatro conceptos), con la finalidad de la inserción laboral, del cambio de trabajo o de adecuarse a las nuevas necesidades del mismo. Además, hemos de tener en cuenta que sus objetivos de enseñanza y aprendizaje no son exclusivamente profesionalizadores. Presuponer que un postgrado se realiza únicamente para que las personas adquieran rutinas productivas ya no tiene sentido en las organizaciones actuales y es, en muchos casos, contraproducente, pues, de ser así, no permitiría que el individuo desarrollara sus capacidades, determinando negativamente sus actitudes.

2.2.1. Master y Experto

Un estudio de postgrado, sobre todo un Master, bien estructurado, debe proporcionar ese grado de cualificación para una salida laboral inmediata o, al menos, para una aplicación concreta de lo previamente estudiado. A veces hay quienes realizan este tipo de estudios con la finalidad de abarcar otro ámbito distinto de conocimiento.

La formación continua presupone en muchos casos capacidades y actitudes generales que debieron desarrollarse y adquirirse en la formación inicial, y el fracaso de ésta en lograrlo para una proporción importante de la población bien puede suponer una marginación definitiva.

La especialización se hace necesaria en el mercado laboral actual, las diferentes disciplinas interactúan entre ellas y se necesita una visión multidisciplinar, pero también especializada, como es el caso de la educación, ciencia con múltiples posibilidades de especialización.

Otro de los puntos importantes a tener en cuenta es cuándo realizar este tipo de formación. Cabré Segarra (2002) afirma que la realización de los postgrados a la finalización de la carrera universitaria es algo imprescindible y con el paso de los años es algo recomendable.

Algunos postgrados marcan claramente cuáles son los requisitos para poder inscribirse. En algún caso incluyen la condición de estar desarrollando o haber desarrollado alguna actividad laboral relacionada con el objetivo de estudio. Podemos encontrarnos también con postgrados que aparecen como complemento ideal para suplir la formación universitaria de determinados licenciados. Cualquiera de estos motivos influyen directamente en qué momento realizar dicha formación.

Aquellos que cursan un postgrado relacionado con la actividad laboral que en ese momento desarrollan, están primando las posibilidades de mejora de la calidad de su trabajo. Pero los que cursan el postgrado recién terminados sus estudios universitarios ordinarios cuentan con la ventaja de un hábito de trabajo intelectual que facilitará el esfuerzo que supone la adquisición de nuevos conocimientos o la profundización en otros ya adquiridos.

Para muchos alumnos, el momento ideal de cursar un estudio de postgrado es al terminar la carrera universitaria, y esto es por varias causas: en primer lugar porque disponen de tiempo para estudiar, en segundo porque no han perdido el hábito de

estudio y en tercero porque el curso eleva su cualificación y les permite acceder al mundo laboral con un currículum mejor, ya que tienen asumido que su formación universitaria en general es tan teórica, que no saben nada del mundo laboral, a efectos prácticos y cuando encuentren trabajo tienen mucho que aprender y ello no les dejará tiempo libre, sobre todo si además tienen una familia. A éste respecto las mujeres plantean mas problemas.

Por otro lado observo que cada vez con mas frecuencia, tenemos alumnos realizando masters o cursos de postgrado que se desvían totalmente de su formación universitaria, por un lado tenemos personas que están insatisfechas con su trabajo actual y desean desarrollar una vocación que por distintas causas antes no siguieron, parten de cero pero tienen mucho interés.

Por otro lado algunas personas, sobre todo mujeres hacen un master para actualizarse y ampliar sus conocimientos, tras varios años de interrupción de su carrera laboral motivada generalmente por la necesidad de criar a sus hijos hasta una determinada edad. Este perfil de alumnos tiene un gran interés y alta motivación si bien sus principales obstáculos son la falta de tiempo por su dedicación familiar y la pérdida del hábito de estudio.

2.2.2. Cursos de Tercer Ciclo

La formación de tercer ciclo ha experimentado un auge constatable durante los últimos diez años. Es cierto que la formación universitaria es condición necesaria para acceder a un buen puesto de trabajo, pero hoy en día ya no es suficiente. La gran cantidad de titulados que se incorpora anualmente al mercado laboral obliga a muchos de ellos a desmarcarse de la mayoría; junto a esto, la preparación que ofrece la universidad, a menudo, no abarca por igual todas las parcelas que componen una profesión, por lo que se hace necesario un período posterior de especialización.

De hecho, los fundamentos de la formación de tercer ciclo son la especialización y el reciclaje profesional. El primero, la especialización, proporciona un perfil

especialista frente a la figura del profesional generalista, que puede abarcar los distintos ámbitos de una disciplina, pero no es capaz de dominar todas las variables y tiene dificultad para aplicar al ejercicio profesional las nuevas técnicas y estrategias que aparecen con el desarrollo de la profesión.

Asimismo, la especialización permite a los jóvenes profesionales diferenciarse del resto de los titulados universitarios y destacarse dentro de su colectivo, al poseer una formación específica. Por su parte, el reciclaje y la actualización de conocimientos permiten a los profesionales en activo adaptarse a las nuevas tendencias y renovar constantemente la práctica profesional.

Dado que el mundo profesional se caracteriza por ser altamente competitivo y presentar cambios sucesivos en breves períodos de tiempo, la formación de máster y postgrado resulta una ventaja para los universitarios que desean incorporarse al mercado laboral con garantías. Pero, al mismo tiempo, lo es para los profesionales que no desean permanecer desvinculados de los avances de su disciplina. En definitiva, pueden establecerse tres razones principales por las que un universitario o un profesional pueden cursar un programa de tercer ciclo (Instituto Superior de Estudios Psicológicos, 2001):

1. Para corregir el desajuste que existe entre la enseñanza universitaria y los conocimientos prácticos e instrumentales que el mercado laboral exige, pero que no han podido alcanzarse durante los estudios universitarios.
2. Para poder diferenciarse del resto de los profesionales, ante el elevado número de estudiantes que finaliza cada año sus estudios universitarios.
3. Para adaptarse a las nuevas necesidades de la profesión y poder desenvolverse adecuadamente en una práctica profesional actualizada, que el continuo cambio en los conocimientos y las técnicas requiere.

2.2.3. *Las oposiciones*

“La función pública nació en Europa como respuesta por parte del Estado Nación ante unas necesidades de seguridad, estabilidad y especialización que sólo él podía aportar. La creación de un cuerpo de funcionarios sirvió, inicialmente, para cubrir puestos en áreas clave como la Defensa, la Policía o Hacienda. Pero también para desarrollar el estado del bienestar en ámbitos como la sanidad o la enseñanza.

En el campo de la educación, la funcionarización de los maestros y maestras, sirvió para que la escolarización fuera un hecho no sólo entre las capas sociales más pudientes o los territorios más avanzados socioeconómicamente.” (Renau, 2002).

Opositar no es sólo estudiar y no supone una tarea fácil. El ser opositor supone cambiar más o menos una serie de hábitos o adoptar una forma de vida que nos exigirá grandes sacrificios a cambio de un puesto de trabajo para toda la vida. Decidirse por esta opción, la de las oposiciones, no es sencillo debido a que exige una nueva organización de nuestro tiempo y la capacidad de gestionar nuevas habilidades y aptitudes para poder organizar correctamente el tiempo o las actividades laborales y familiares.

La asistencia a algún centro para aprender técnicas de estudio o para recibir ayuda para optimizar el aprendizaje con los temarios ya trabajados por el profesorado experto puede resultar de gran ayuda.

El opositor debe reunir una serie de requisitos para ser un auténtico opositor, para poder obtener una plaza. Debe ser una persona con una gran fuerza de voluntad, debe ser disciplinado y contar con muchas capacidades y habilidades: autodisciplina, perseverancia, constancia, ... Aunque todos los opositores tienen cualidades comunes que les permiten afrontar el estudio, tienen también otras que son únicas dependiendo de la oposición elegida y en función de las pruebas específicas a las que se enfrentarán.

3. Procesos productivos, mercado de trabajo y cualificaciones

Se entiende por cualificación del trabajo el conjunto de capacidades, destrezas, saberes, información, actitudes, etc. necesarios para un buen desempeño en el mismo.

No cabe duda, sin embargo, de que gran parte de los factores que determinan los cambios en las cualificaciones pueden agruparse en tres grandes campos: uno de ellos, efectivamente, es la innovación tecnológica, que torna obsoletas cualificaciones viejas y requiere otras nuevas, aunque resulte difíciles decir si el resultado es una elevación general de las mismas, un descenso o una mezcla dispar de ambas cosas; otro es el constituido por las formas de organización del trabajo, que no están determinadas de manera simple por los cambios tecnológicos sino que se presentan como opciones para una tecnología dada, son también inducidas por cambios en el mercado y actúan, a su vez, incluso, como condiciones y determinantes de la innovación; finalmente, otro es el formado por los cambios en las condiciones del mercado de trabajo, en parte derivados de los cambios más generales en el mercado de bienes y servicios y en parte de las políticas económicas y de empleo (o desempleo), que cierran unas opciones y abren otras tanto a los empleadores como a los trabajadores.

3.1. El cambio tecnológico y sus efectos sobre la cualificación del trabajo

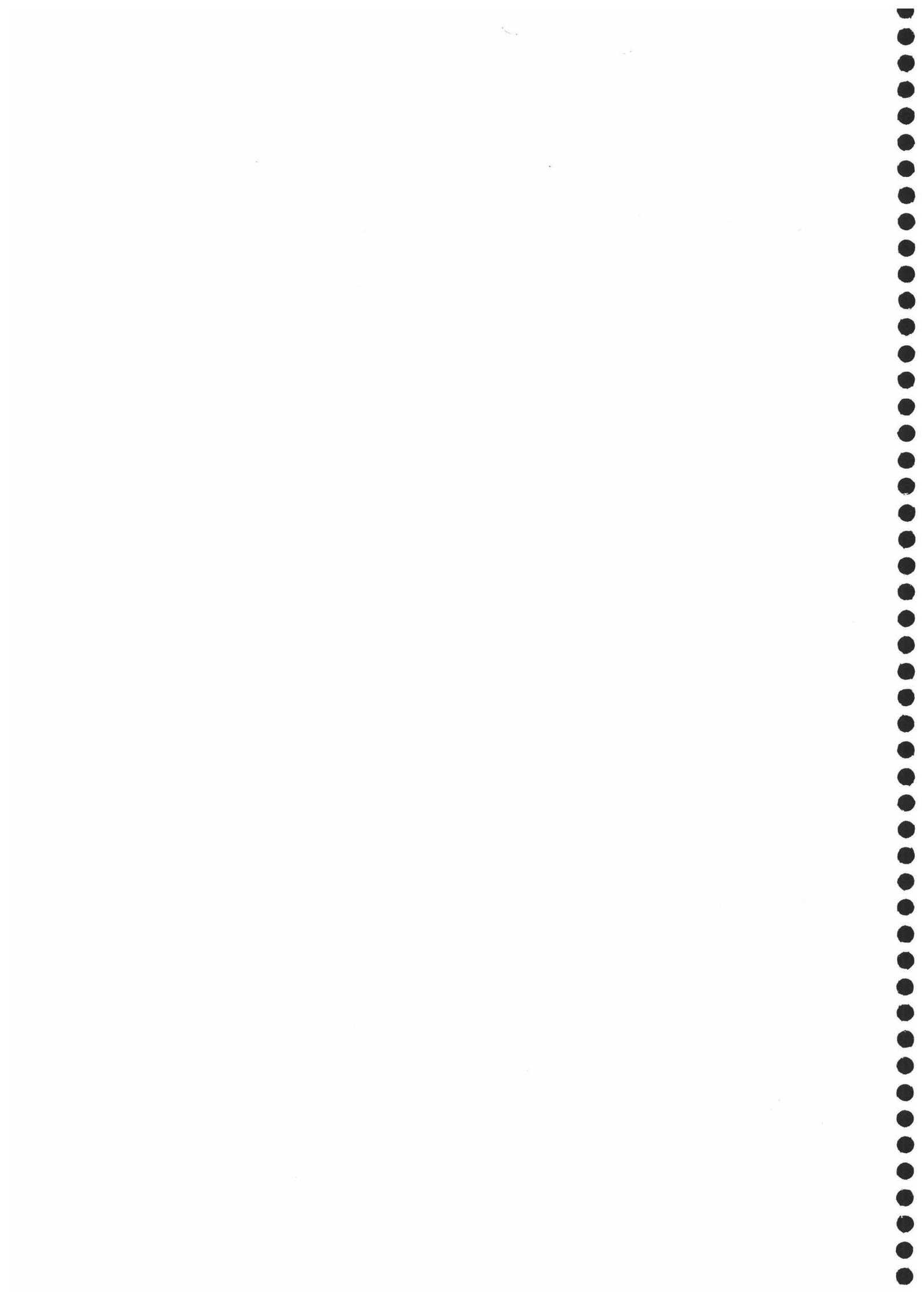
La visión más extendida de la relación entre cambios tecnológicos, cualificación de los puestos de trabajo y necesidades educativas ha estado dominada por el sentido común, es decir, por las conclusiones que se derivan de las apariencias, y por un par de teorías muy difundidas entre la economía, la sociológicas y el estudio de las políticas de educación.

El cambio tecnológico implica una mecanización y automatización creciente de los procesos productivos, es decir, el uso de dispositivos más complejos en los puestos de trabajo.

La mano de obra cada vez tiene que estar mas cualificada para poder manejar los dispositivos que son cada vez mas complejos en su funcionamiento así como en su uso o manejo.

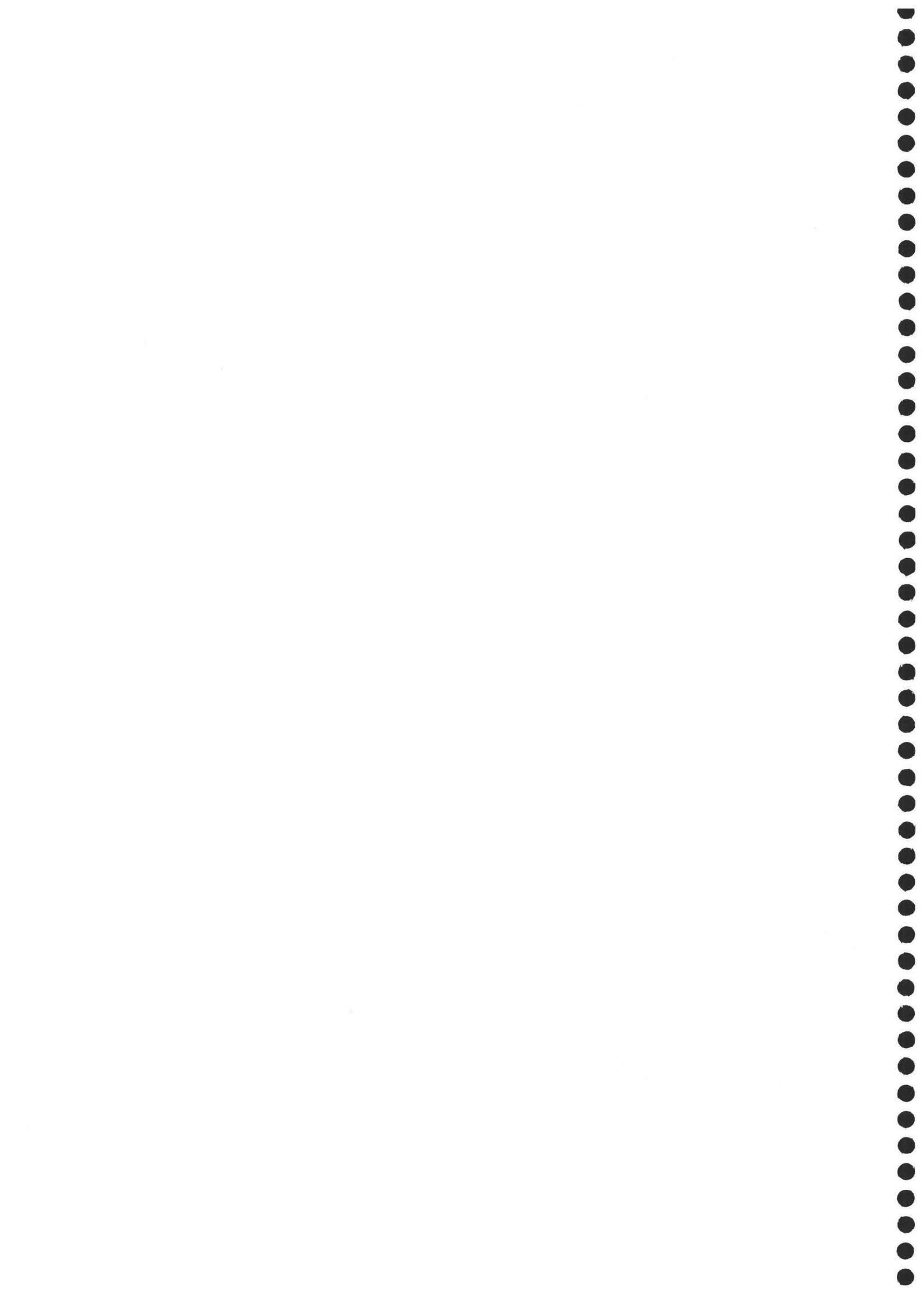
La cualificación de esa mano de obra debe ser asegurada fundamentalmente por la escuela o, en todo caso, por procesos formativos específicos, lo que obliga a aumentar y mejorar la escolaridad y a forzar a las instituciones educativas a seguir el ritmo de la innovación tecnológica.

Aunque este razonamiento tiene cierto sabor industrial, quienes los sostienen lo hacen extensivo a los servicios, donde podría apoyarse en la implantación de la informática, la telemática o la ofimática.



CAPITULO IV.
La inserción laboral como indicador de calidad de la enseñanza

1. Introducción
2. Un poco de historia en torno a los términos de calidad y calidad de la enseñanza
3. Evaluación de la calidad en España y Europa
4. Enfoques para la evaluación de la calidad
5. Calidad de la enseñanza superior y empleo



CAPITULO IV.

LA INSERCIÓN LABORAL COMO INDICADOR DE CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

1. Introducción

En la actualidad nos encontramos inmersos en procesos de evaluación de la calidad, ya sea de las empresas como de las instituciones universitarias. Si bien la evaluación de la calidad surgió en el ámbito empresarial, se ha extendido, y mucho, al ámbito educativo. La evaluación de dichas instituciones universitarias se está realizando sobre los tres grandes bloques que las configuran: enseñanza, investigación y gestión.

El Ministerio de Educación y Ciencia, en el año 1994, en un documento titulado *Centros Educativos y Calidad de Enseñanza* reitera que “mejorar la calidad de la enseñanza es, en el fondo, el objetivo último y fundamental de toda reforma educativa”. No podemos olvidar que en estos momentos nos encontramos en un proceso de reforma en el Campus de Melilla y, como no, en la Facultad de Educación y Humanidades de dicho Campus, por eso profundizar en esta temática para la mejora de la institución, ha sido una de las motivaciones de esta investigación.

La calidad de la enseñanza, en la universidad, se evalúa a través de una serie de indicadores, entre los que podemos encontrarnos, entre otros, la *inserción laboral* de los egresados universitarios, índice en el que nos vamos a centrar en ésta investigación.

2. Un poco de historia en torno a los términos de calidad y calidad de la enseñanza

Es a principios del siglo XX, con la revolución industrial, cuando aparecen los criterios de la competitividad, términos que giraban en torno al bajo costo de los productos. No se da en ningún momento importancia a que dichos productos fueran innovadores ni de calidad.

Con la aparición de la publicidad esta idea se ha ido transformando. Ahora los productos se apoyan en los anuncios y lo que diferencia a los mismos, no es la marca, sino las características que dichos productos incorporan. En este momento se empieza a hablar de calidad, innovación, tecnología,... como características.

Por todo lo anterior, empieza a aparecer un elemento de fundamental importancia en los procesos de producción: *El control y la garantía de calidad*.

Pero este movimiento sobre la calidad, que en un principio surge en las industrias, se empieza a abrir un hueco también en las instituciones y, como no, en las instituciones educativas.

Son numerosos los cursos, jornadas, seminarios científicos, tesis doctorales... centradas en este tema y que nos intentan dar una visión amplia de qué es la calidad y cómo poder llegar a ella.

La calidad constituye un reto y una meta para todas las organizaciones e instituciones sociales (De Miguel, 1997). De ahí que también lo sea para las universidades, y como no, para la Universidad de Granada.

Del término calidad no resulta fácil establecer una definición, sobre todo cuando dicho concepto se puede entender de múltiples formas por distintos grupos o personas.

En el diccionario de la Real Academia Española se define *calidad* como “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permite apreciarla como igual, mejor o peor que los restantes de su especie”. Otra acepción de dicho término es “superioridad o excelencia”.

Juran (1988), considera la calidad del producto como “la adecuación para el uso al que se destina”. Esta última definición podemos considerarla con un sentido más amplio, ya que si aplicamos esta definición a la educación, el autor nos hace fijarnos en la importancia que la educación recibida por los sujetos debe estar adecuada a la preparación exigida a los mismos para las siguientes etapas de sus vidas.

En el libro de Gento (1996) nos encontramos con otra serie de definiciones de diferentes autores sobre el término *calidad*. Así, Deming (1981) afirma que tal *calidad* consiste en la “contribución a la satisfacción de las necesidades de los clientes”. Aplicada a la educación tenemos que partir de que los clientes son el profesorado y el alumnado. Por tanto, la educación, para ser de calidad, tiene que cubrir las necesidades que estos clientes presentan.

Otro de los autores, que aparecen en dicho documento, es Crosby (1979) el cual define *calidad* como la “acomodación a las exigencias de los clientes”. En sentido amplio, estos clientes serían la propia sociedad, que demanda una serie de profesionales, formados en las universidades, y que, previamente, se han formado en los Centros de Secundaria, una vez terminada la Educación Primaria. Como podemos ver el proceso es bastante largo, y debido al cambio continuo de la sociedad, cada vez que se precisa un determinado tipo de profesional, la educación se adapta para producirlo, pero las reformas educativas son bastante lentas, por lo que cuando el profesional ya ha sido formado, no es lo que la actual sociedad necesita. Este asincronismo afecta a la mencionada calidad, siendo algo que hemos de tener en cuenta.

“La universidad de nuestra época ha de cumplir la función de formar profesionales cualificados que cumplan las exigencias más duras de un mercado laboral muy competitivo a la vez que ha de producir conocimiento científico que dé respuestas

a las necesidades de nuestra sociedad y, así mismo, responder a las demandas de formación personal y humanística que exige la ciudadanía.” (Martínez, 2000)

Según De Miguel (1997) el concepto de *calidad* es un término *multidimensional* ya que ha dado lugar a múltiples dimensiones y aproximaciones teóricas y, en consecuencia, a distintos modelos y procedimientos de evaluación. En el punto 3 se hará una pequeña reseña de los modelos/enfoques de evaluación más importantes.

“Pocos se ponen de acuerdo en lo que es la calidad y aún menos en lo que es necesario para lograr un servicio de calidad. La calidad ha sido entendida en diferentes épocas y contextos de diferente manera. Para evitar debates se termina por definir tácitamente y subjetivamente o acaba por apoyarse en indicadores empíricos observables (porcentajes de titulados incorporados al trabajo, tiempo medio de finalización de la carrera, ratio profesor-alumno, etc.)” (Martínez, 2000).

Una vez dada una visión general sobre la procedencia y definición del término *calidad*, nos preguntamos qué se entiende por calidad de la educación y cómo conseguirla.

La educación no es muy distinta a otros servicios sociales, pero la dificultad de conceptualizar su producto viene dada por el cúmulo de definiciones que se han ido produciendo sobre la educación a lo largo de la historia.

Orden, A. (1989) nos señala cuáles son los motivos por los que es difícil definir la calidad educativa:

- a. *La educación presenta una realidad compleja en sí misma:* En cuanto a personas, ya que está el alumnado, el profesorado, las familias, los cargos directivos, ..., en cuanto a contenidos, redes que se forman, etc.

- b. *Existen notables diferencias entre las concepciones sobre educación:* Cada uno de los usuarios tiene una idea diferente, por ejemplo, el profesor novel tiene una concepción distinta a la del profesor que lleva algunos años en la docencia. No han sido formados en los mismos principios, de ahí que la concepción de la educación sea distinta.
- c. *La actividad mental no es evidente, sino que sólo puede inferirse a través de los efectos que produce:* Es decir, no podemos saber en cada momento cómo el sujeto que aprende está utilizando su intelecto o inteligencia, sólo podemos intuirlo por los resultados que obtiene. Son muchas las ocasiones en que los sujetos se desmotivan, bien porque la tarea está por encima de sus posibilidades, bien porque está muy por debajo de las mismas.
- d. *El educador es un ser libre, el motivo último de su comportamiento es su propia decisión:* Por tanto, tenemos que consensuar con todos los implicados en el proceso de educación qué es lo que vamos a entender por calidad de la misma.

Gento (1999) decía que una educación de calidad es aquella en la que se da “la promoción intencional, realizada de modo interrelacional y participativa, del valor integral e integrador de todas las dimensiones de un ser humano, que ha de tender a su satisfacción personal y a la de aquellos con quienes convive en su propio contexto”.

Los estudios que hasta la fecha se han realizado sobre las escuelas eficaces son evidentemente parciales con un fuerte peso academicista en sus planteamientos. Es decir, que cuando se habla de escuelas eficaces lo que se mide son datos sobre el desarrollo cognitivo y éxito escolar.

Good, T. (1989), citado por Gento (1996), afirmaba que “las investigaciones sobre la enseñanza ofrecen información sobre productos, pero no sobre procesos

instructivos –debate, descubrimiento, discusión, etc.– o sobre tareas que los estudiantes llevan a cabo para descubrir o crear procesos de interpretación de la literatura, composición creativa, etc.”.

“La importancia de analizar profunda y serenamente la calidad de las instituciones educativas queda patente si consideramos que las mejoras de la calidad educativa dependen esencialmente de la práctica docente y del funcionamiento de los centros escolares” (Gento, 1999). Por extensión, debería incluirse en este análisis los centros de Educación Superior.

Es en los propios centros docentes donde cabe buscar los indicadores más relevantes de la calidad de la educación (MEC, 1994).

Por todo ello resulta cada vez más necesario establecer marcos de referencia que permitan apreciar el mayor o menor grado de calidad de la educación de un grupo determinado.

“La calidad de las instituciones educativas implica que los recursos disponibles, los procesos llevados a cabo y los resultados logrados se acomodan al modelo teórico ideal del funcionamiento perfecto en el ámbito educativo” (Gento, 1999).

Los conceptos de Calidad y Evaluación, están íntimamente unidos, y que la puesta en marcha de procesos de este tipo, una de las figuras clave, son los Profesores Universitarios (González y García, 1999).

3. Evaluación de la calidad en España y Europa

La evaluación institucional universitaria es uno de los tópicos que atrae la máxima atención en el ámbito universitario. Existe un movimiento mundial de interés por la implementación de procesos de evaluación institucional que den lugar a un aumento de la calidad por caminos diversos (Salvador, 1997).

A lo largo de todos estos años se está produciendo multitud de cambios en la sociedad. La universidad esta adaptándose a estos cambios que se producen, sin olvidarnos de la labor de formación de los jóvenes y de creación de nuevos conocimientos que desde hace siglos viene desempeñando. Ese proceso de cambio va generando unas nuevas demandas.

Para dar respuesta a las demandas que se van generando, se crea unos Modelos de Calidad con sus respectivos sistemas de evaluación de evaluaciones.

Existen, en la actualidad, dos tendencias principales o dos modelos para realizar una evaluación en la Calidad de la Enseñanza Superior:

- Las auditorías de “Gestión de la Calidad y Aseguramiento de la Calidad” (Serie de Normas ISO 9000). Aprobadas por el CEN.
- La autoevaluación según parámetros del Modelo de la “Calidad Total” (FQTM).

El Sistema Internacional de Acreditación de ISO 9000, actualmente predominante en nuestro país, está formado por un conjunto de normas las cuales son elaboradas y aprobadas por el Comité de “Gestión de la Calidad y Aseguramiento de la Calidad” de la Organización Internacional de Normalización, y reconocidas y aprobadas a su vez por el Comité Europeo de Normalización (CEN).

La finalidad de este sistema es “conseguir la satisfacción del cliente mediante la prevención de cualquier no conformidad en todas las etapas desde el diseño, hasta la posventa.

Se ha publicado la ISO 9004-2 que es una guía para la utilización de las normas ISO 9000 para su implantación en los centros educativos.

Por otra parte, el sistema de Autoevaluación de la Calidad Total se basa en 9 pilares: liderazgo, gestión de personal, política y estrategia, recursos, procesos,

satisfacción del personal, satisfacción del cliente, impacto social y resultados de la empresa.

Además este sistema ha sido la base para el Proyecto RUECA (Red Universitaria de Evaluación de la Calidad) Proyecto formado por 20 universidades de Europa y América Latina.

Cada universidad es distinta, puede haber nacido con su propia misión, pero ha evolucionado con el tiempo, aún cuando haya mantenido sus características, sus tradiciones y, hasta cierto punto, su misión primordial.

La misión de la universidad es crear y diseminar conocimiento. Jordán (1998) nos decía que el término de *diseñar conocimiento* englobaría las principales tareas de la docencia: impartir conocimiento a los alumnos, el enseñar conocimiento, o, todavía mejor, conseguir que los alumnos aprendan y adquieran conocimiento.

Tal y como Buendía y García (2000) nos indican, “los problemas y dilemas a los que se enfrenta la universidad son: los cambios tecnológicos de la llamada sociedad de la información, la creciente demanda tanto de mayor calidad como de reciclaje continuado, el empleo de nuevos métodos de formación, la necesidad de aunar la especialización con el cultivo de las ciencias multidisciplinares, la autonomía universitaria, etc.”

En los EEUU existe un enfoque competitivo que se está impulsando en nuestro país por parte del elitista club de Calidad en las Universidades y un enfoque de mejora de las instituciones, especialmente en Europa haciéndose hincapié en la eficacia y la eficiencia, utilizando índices de rendimiento y autoevaluación.

Según Salvador (1997) es un tema de gran interés, el estudio de la calidad de los servicios que prestan las universidades, que puede explicarse, sin duda, por alguna de las siguientes razones:

- a) La competitividad económica: la educación superior es una pieza clave para afrontar el futuro, como fuente de crecimiento económico, de desarrollo tecnológico y, en consecuencia, de mejora de la competitividad.
- b) La exigencia de calidad, por parte de los ciudadanos, en todos los procesos productivos y servicios. A esto se le puede unir el elevado gasto total, público y privado de la educación que origina en la sociedad una mayor preocupación por controlar la calidad de los servicios que proporcionan las universidades.
- c) La creciente exigencia de calidad por parte de los empleadores respecto al nivel de formación recibida por los que buscan empleo obliga a las universidades a elevar sus niveles de calidad de la formación impartida.
- d) En Europa y, en particular, en España y Portugal, estamos en un momento de relativa estabilidad, tanto financiera como de demanda de alumnado, en el que parece oportuno preocuparse por la mejora de la calidad de las instituciones universitarias, incluyendo la mejora de la gestión.
- e) Las leyes que consagran la autonomía universitaria posibilitan que, en la universidad, las decisiones sean tomadas por sus propios miembros. Esto implica, como contrapartida, una adecuada rendición de cuentas.

Dentro de este panorama, la evaluación institucional universitaria se ha convertido en un tema de gran importancia en toda Europa. La sociedad le exige a dicha institución una mayor calidad en los servicios que presta, pasando así de la cantidad, en cuanto al número de alumnos matriculados, a la calidad de los servicios que dicha institución ofrece.

Una vez superado el desafío por conseguir un puesto de estudio para cada individuo, Cardona (1999) nos indica que la inmensa mayoría de los países se han planteado en sus sistemas escolares “la calidad como finalidad última y valiosa de sus decisiones políticas y técnicas en el terreno de lo educativo”. La universidad como administración pública es directamente responsable de la calidad del servicio que brinda.

“En la década de los noventa la calidad se ha constituido en una cuestión básica para la enseñanza universitaria. Los problemas presupuestarios de las universidades hacen creer que una aproximación al mundo de las empresas le permitirá obtener la financiación necesaria. Se pide que cada universidad formule su misión a la vez que se pretende difundir y asumir estándares o indicadores generalizados. Es una contradicción pero se entra en una clara aplicación de los principios del libre mercado para un servicio público” (Martínez, 2000)

El reto de la Educación superior está en poder responder a las exigencias de la sociedad, traduciéndose estas en; mayor demanda de educación superior, variación de la demanda de cualificaciones profesionales, elevar los niveles de calidad y eficacia, etc. (Buendía y García, 2000).

Calidad no sólo de los servicios que la institución universitaria presta, sino también una calidad en la formación de sus titulados, ya que deben de formarlos para que sean capaces de hacer frente a las demandas que, desde una sociedad cambiante, se les exige, además de dar respuesta a las necesidades que sus titulados presentan.

Ha sido el elevado nivel de financiación pública y a la autonomía de que las universidades gozan, lo cual no implica necesariamente un mejor rendimiento de la institución, que se ha hecho necesario evaluar dicho rendimiento y dar a conocer los resultados (Buendía y García, 2000)

El movimiento de evaluación institucional que se está poniendo de manifiesto en Europa pone de manifiesto la importancia de la calidad de la enseñanza, dándose no

sólo consideración a la evaluación de la investigación y del personal docente sino también dándole importancia a la calidad de los programas de estudios, los métodos docentes, los métodos de gestión..., poniéndose de manifiesto la necesidad de inculcar la cultura de calidad en las instituciones universitarias.

En los países europeos se está convirtiendo en un tema prioritario la evaluación de la calidad de las instituciones. En países como Dinamarca, Holanda, Francia y Reino Unido ya poseen sistemas consolidados de Evaluación Institucional Universitaria.

En España, las universidades no se ha querido mantener al margen sino que se han introducido en un amplio proceso de evaluación con el objetivo de mejorar la calidad de dichas instituciones.

“En los países más desarrollados, la evaluación de la Calidad de la Educación universitaria se ha convertido no sólo en una de las prioridades sino también en una exigencia tanto para las propias universidades como para los gobiernos y las administraciones públicas” (Plan Nacional de Evaluación de las Universidades, 1998). Existiendo en la actualidad un notable interés hacia la evaluación de las instituciones de educación superior. La evaluación se ha convertido en una cuestión clave que parece aplicarse a todo tipo de situaciones y de sistemas.

Hüfner y Rau, citado en Buendía y García (2000) nos indicaban que la predisposición hacia la evaluación de la calidad de las instituciones universitarias, lleva consigo un cambio, se ha pasado de una visión burocrática del sistema a una visión más autónoma. Esta mayor autonomía implica una mayor y mejor evaluación de las instituciones y una perspectiva diferente que supone, además de una verificación del funcionamiento del sistema, un método para mejorarlo.

Desde los gobiernos, debido a esa financiación pública de la que anteriormente hablábamos, se ha pedido cuentas a las instituciones universitarias con el fin de poder ver si las decisiones que las universidades han tomado y las acciones ejecutadas se dirigen, o no, a la mejora de la calidad (Rodríguez, 1997).

La actual preocupación por la calidad en la educación superior ha ido generando en los últimos años, preferentemente en los países occidentales, toda una serie de sistemas de control de calidad de las instituciones universitarias, conocidas bajo la denominación general de evaluaciones institucionales. Estas evaluaciones se refieren, tanto a las unidades individuales, como a los sistemas universitarios globales.

La evaluación institucional hoy ha empezado a formar parte del bagaje habitual del funcionamiento de las universidades en los países más preocupados por la calidad de su educación superior.

Los esfuerzos evaluadores han surgido tanto desde el Estado, como desde la sociedad o de las propias instituciones. A la hora de llevar a cabo una evaluación institucional se debe de fijar la atención del evaluador sobre aquellas cuestiones que se consideren básicas para la consecución de los objetivos de la institución. Los aspectos a evaluar son:

- Resultados de los estudiantes.
- Gerencia. Pieza básica en el funcionamiento de las instituciones universitarias.
- Percepciones de los interesados en el sistema universitario. Se debe recurrir a las opiniones de aquellas personas interesadas en el proceso educativo: padres, antiguos alumnos, representantes del mundo empresarial e industrial,...
- Impacto en la comunidad. La influencia de la universidad sobre la comunidad en la que está instalada.
- Indicadores financieros. Se suele considerar los recursos económicos de una institución como sinónimo de su nivel de calidad.

Son cuatro las razones que justifican la preocupación por la calidad (Mora, 1997):

1. La educación superior está siendo considerada como pieza clave para afrontar el futuro económico de los países.
2. La calidad de los servicios se está convirtiendo en la actualidad en una de las exigencias cotidianas de los consumidores en las sociedades desarrolladas.
3. En un momento de relativa estabilidad en cuanto a alumnado y presupuesto, es lógico que las universidades vuelvan la vista hacia la calidad de la educación que están suministrando.
4. Los altos y crecientes costes totales de la educación superior demandan lógicamente un mayor control sobre las universidades por parte de la sociedad que las sustenta, de modo que todos están de acuerdo en que la calidad y la eficacia deben de ser garantizadas y controladas.

La preocupación por la calidad de las instituciones universitarias esta generando, especialmente en los países más desarrollados, todo tipo de mecanismos para su evaluación.

Miller (1979) dentro de los aspectos básicos que deben ser objeto de revisión en toda evaluación institucional incluye el de aprendizaje de los estudiantes.

Pero no sólo esto, sino que la exigencia por parte de todos los ciudadanos de una calidad en los procesos productivos y los servicios han hecho que llegue el momento de preocuparse por la mejora de la calidad de las instituciones universitarias.

“El consenso de la calidad no pasa por estrategias o retóricas de moda sino por principios de procedimiento que aumenten la autonomía de todos los ciudadanos, democraticen el conocimiento, y desarrollen los principios de justicia social al servicio de los cuales cualquier actividad científica o docente deben estar” (Martínez, 2000).

Desde la segunda mitad de los ochenta se ha ido produciendo un cambio de orientación en las relaciones gobierno-universidades. Como señala Rodríguez (1996) de la estrategia de control y planificación centralizada con gran control burocrático, se ha pasado a la asunción del principio de autorregulación.

La contrapartida de la autonomía universitaria pasa por demostrar la calidad de la gestión en el uso de los fondos públicos. La sociedad parece no estar dispuesta a seguir aceptando que las universidades sólo se autojustifiquen y desea conocer las actividades que desarrollan. Sólo a través de la evaluación institucional es posible satisfacer dicha demanda.

Álvarez (1998) dice que la competencia que hay es tan enorme que los productos se convierte en oferta. El cliente no sólo se va a considerar como consumidor, sino como usuario satisfecho del servicio. Con lo que la calidad se convierte en el resultado de un esmerado cuidado de los procesos, de buenas materias primas, del trabajo bien planificado y de la manera en que el producto o servicio se entrega al cliente.

En los últimos años la evaluación de la calidad de los servicios que prestan las instituciones universitarias se ha convertido en un tema prioritario de la política universitaria en todos los países.

La educación superior ha sufrido en todo el mundo transformaciones radicales en las últimas décadas. En los sesenta el objetivo primordial fue desarrollar el sistema universitario de modo que proporcionara oportunidad de acceso al mayor número de ciudadanos.

En la década de los setenta el objetivo fue el de instaurar un sistema de gestión del proceso universitario, que valorara la efectividad, especialmente, la eficiencia de las

instituciones universitarias, generándose una amplia controversia sobre la necesidad de introducir indicadores de rendimiento del sistema universitario.

Bien entrados ya los ochenta se produce el fenómeno importante en la mayoría de los países europeos: la ampliación de la autonomía de las universidades públicas.

Como consecuencia de la nueva concepción de la gestión pública, de la ampliación de la autonomía y de la relativa estabilidad financiera y humana de las universidades, existe un acuerdo generalizado de que ha llegado el momento de la calidad.

Pero además de las razones políticas y estructurales mencionadas existen otras razones de carácter fundamentalmente económico, que justifican que la preocupación por la calidad del servicio que proporcionan las universidades haya adquirido recientemente una especial relevancia:

1. Proporcionar formación de calidad a una sociedad tecnológicamente avanzada.
2. El importante volumen de recursos dedicados a la educación superior exige el control de la eficiencia de las universidades.
3. La creciente tendencia en los países desarrollados al control de calidad de todos los productos y servicios, por exigencia de los propios consumidores.
4. El problema del desempleo de los universitarios, lo que obliga a reflexionar sobre la adecuación entre la oferta de las universidades y la demanda real de la sociedad.
5. La libre circulación de trabajadores dentro de las fronteras de la unión Europea

El Consejo Europeo y los Ministros de Educación, en 1991, se proponen el desarrollo de una acción comunitaria en el campo de la evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria. Todo esto se llevó a cabo en una serie de proyectos.

El objetivo de los proyectos era aumentar la toma de conciencia sobre la necesidad de evaluar la Enseñanza Superior en Europa, enriquecer los procedimientos nacionales de evaluación existentes, añadir una dimensión europea a la evaluación de la calidad, apoyar la transferencia de experiencias y contribuir a la mejora del reconocimiento mutuo de títulos y de periodos de estudios mediante el fomento de la cooperación entre Centros (Buendía, 1999).

La CRE (Conferencia Permanente de Rectores de las Universidades Europeas) decidió en 1993 ofrecer a sus 500 universidades asociadas la posibilidad de ser auditadas para clarificar y evaluar sus aspectos positivos y negativos en el área de gestión de la calidad (Buendía y García, 2000).

Durante los años 1994 y 1995 las Universidades de Göteborg (Suecia), Oporto (Portugal) y Utrech (Países Bajos) encargaron a la CRE que desarrollara la metodología para el programa de Auditoría de la calidad y que lo sometiera a prueba en sus universidades (Barblan, 1995). Este estudio piloto se terminó en enero de 1995. En 1995/1996 tiene lugar una segunda ronda en la que participan diez universidades europeas. Se aplicó una Guía de Evaluación, adaptada por cada país. Se presentó el primer informe el día seis de mayo de 1996 en el Consejo de educación.

La experiencia de los proyectos piloto han mostrado que además de conocerse los resultados alcanzados por los centros de educación superior, las medidas de evaluación de la calidad pueden fomentar la capacidad de autorreflexión de los centros y su capacidad para reorganizar sus resultados de modo que pueda satisfacer mejor las necesidades de su entorno económico, social y cultural (Buendía, 1999).

Todo esto trajo consigo la propuesta de recomendaciones del Consejo, que se presentó por la Comisión de las comunidades Europeas. Dichas recomendaciones eran

relativas a la cooperación de los países europeos en materia de garantía de la calidad en la enseñanza superior.

En 1991 comienza en nuestro país la preocupación por los temas de evaluación institucional. Tiene lugar con la propuesta del Consejo relativa a la cooperación europea en materia de garantía de calidad en la Enseñanza Superior.

Anteriormente sólo nos podemos encontrar en el Art. 45.3 de la L.R.U. algo sobre la evaluación del profesorado sin tener en cuenta que todo el sistema en su conjunto debe de ser objeto de evaluación y mejora.

Además en la LOGSE, se establece nexos claros entre calidad y evaluación. En su artículo 55 se contempla la evaluación como uno de los factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza (Cardona, J. 1999).

Con la constatación que se hace sobre la escasa funcionalidad que están teniendo las prácticas evaluativas, empieza a surgir un cierto movimiento de reflexión sobre las líneas futuras de acción (Rodríguez, 1998).

Dentro de ese movimiento se ponen en marcha las jornadas sobre evaluación institucional universitaria, que se celebraron en Almagro. En estas jornadas se reconoció unánimemente la necesidad de la evaluación universitaria para la mejora de la calidad. Este consenso entre las distintas universidades hizo que el Consejo de Universidades constituyera un grupo de trabajo, en el que participaron 10 universidades, para comenzar el estudio de un proyecto de modelo de evaluación.

Ese proceso dio lugar a que se presentara en el Pleno del Consejo de Universidades, la elaboración del documento sobre evaluación del sistema Universitario Español. Dicho Pleno del Consejo aprobó iniciar un programa de carácter experimental y voluntario de evaluación institucional de las universidades españolas (Buendía y García, 2000).

En 1992 se pone en marcha el Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario. Este programa experimental lo que se perseguía era evaluar el sistema universitario de una forma global. Se identificaron tres áreas de evaluación: enseñanza (la unidad a evaluar elegida fue la titulación), investigación (la unidad a elegida a evaluar fue el área de conocimiento) y organización y gestión (la unidad a elegida a evaluar fue la universidad globalmente).

Mientras tanto, en Europa, en el bienio 94-95, también se llevo a cabo un Proyecto Piloto de Evaluación de la Calidad de la Enseñanza Superior. Se siguió una metodología idéntica a la utilizada en el Programa Experimental del año 92 que se llevo a cabo en España, pero en este caso el contenido de evaluación se limitó a la enseñanza. En este proyecto piloto se integró la Universidad de Granada junto con la Politécnica de Catalunya, la Universidad del País Vasco y la Universidad Carlos III.

En el año 1995, el Pleno del Consejo de Universidades acordó proponer al Gobierno un Plan Nacional de Evaluación de Calidad de la Universidad. Dicha propuesta se aprobó dando lugar al Real Decreto 1947/1995 de 1 de diciembre y fue publicada en el B.O.E. el día 9 del mismo mes y año.

Entre los objetivos de dicho Plan nos encontramos con:

- Promover la evaluación institucional de la calidad de las universidades.
- Elaborar metodologías homogéneas para la evaluación de la calidad integradas en la práctica vigente en la Unión Europea.
- Proporcionar información objetiva que pueda servir de base para la adopción de decisiones de las distintas organizaciones en el ámbito de su respectiva competencia.

Y las características más destacables del Plan son las siguientes:

- Su clara orientación a la mejora.
- La participación voluntaria de las universidades.
- El objeto de la evaluación no sólo es la enseñanza sino que se extiende a la investigación y a los servicios y gestión de la propia universidad.
- La concesión de ayudas económicas para llevar a cabo el proceso de evaluación acorde con los proyectos presentados por las propias universidades.

En dicho Plan, cuando se habla de la evaluación de la enseñanza, se centra en la titulación, ya que esta constituye la unidad significativa en la que pueden analizarse el conjunto de *inputs* y actividades conducentes a la obtención de un graduado/a universitario/a. El diseño del programa, la organización de la enseñanza, su desarrollo y los resultados obtenidos constituyen el núcleo central del contenido a evaluar.

En los últimos años, la preocupación por la calidad en educación superior ha llevado a los países occidentales a generar toda una serie de sistemas de control de la calidad de las instituciones universitarias, conocidas bajo la denominación de evaluaciones institucionales (Mora, 1991).

Así, en el año 1996 aparece la convocatoria para dicho año del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (B.O.E 28 de febrero de 1996).

Entre los objetivos de dicha convocatoria nos encontramos con:

- Promover la evaluación institucional de la calidad de las universidades españolas.

- Facilitar a las Universidades y a las Administraciones Educativas una metodología homogénea y unos criterios básicos comunes para la evaluación de la calidad.
- Proporcionar a la sociedad, especialmente a los estudiantes universitarios actuales o potenciales, información relevante y objetiva sobre la calidad de las universidades españolas, sus diferentes programas de estudio, sus áreas de especialización científica y el nivel de prestaciones y servicios que ofrecen.
- Proporcionar a las Administraciones Educativas y al consejo de Universidades una información objetiva sobre el nivel de calidad alcanzado por las Universidades que pueda servir de base para la adopción de decisiones en el ámbito de las respectivas competencias.

Ese mismo año, el 30 de octubre se resuelve la financiación para proyectos de evaluación dentro del marco del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. La Universidad de Granada es financiada con 4.000.000 ptas. para la evaluación de Filología Árabe, Filología Francesa, Filosofía e Historia dentro del apartado de proyectos temáticos y dentro de los proyectos de acción presentados a través de la Junta de Andalucía, la Universidad de Granada es financiada con 1.000.000 de ptas. como todas las universidades andaluzas.

En 1998, el 20 de abril (B.O.E. de 28 de abril de 1998) aparece otra convocatoria para dicho año del Plan de Evaluación de la Calidad de las Universidades.

En cuanto a la evaluación de la enseñanza, la Universidad de Granada siempre ha mostrado su interés. Si hacemos un poco de historia podemos observar que entre los cursos 1988-1989 y 1992-1993, la universidad elabora un cuestionario de evaluación de la actividad docente por parte del alumnado, y le da los datos a un especialista externo.

Con la resolución del Consejo de Universidades, la Universidad de Granada pone en marcha, en septiembre de 1992, el programa experimental de evaluación del sistema universitario.

En el curso 1994-95, la universidad participa en el programa piloto en el que se evalúan dos titulaciones de cada país.

En septiembre de 1995, el día 25 se aprueba por el pleno del Consejo de Universidades un Plan Nacional de Evaluación de la Calidad.

En el curso 1995-96, la Universidad de Granada participa en el Programa de Evaluación Institucional de la Asociación de Universidades Europeas (CRE). El informe final de este programa se le recomienda a la Universidad la necesidad de crear mecanismos institucionales para la evaluación y la mejora de la calidad.

En Andalucía se ha creado la Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (UCUA).

El reto de las universidades deben afrontar, en las puertas del nuevo milenio, es la mejora de la calidad del servicio que presta. En 1995 el Consejo de Universidades impulsa el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.

La UCUA se crea a propuesta del Consejo Andaluz de Universidades y gracias al esfuerzo de todas las universidades andaluzas y a la colaboración de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

Esto supone un gran paso en cuanto a las exigencias de calidad que debe tener toda institución que desarrolla un servicio publico.

Las misiones de la UCUA son:

- Promover y difundir una cultura de la calidad en el todo el sistema universitario andaluz.
- Desarrollar las capacidades institucionales de adaptación e innovación de los departamentos, centros y servicios universitarios andaluces, orientadas a una mejora de la calidad docente, investigadora y de gestión.
- Fomentar la introducción de procedimientos, mecanismos y estrategias dirigidas a la mejora de la calidad.
- Implicar de forma activa a todas las personas de las instituciones universitarias en los procesos de evaluación de la calidad.

Pero no sólo los organismos estatales, sino que desde la Unión Europea, también se está tomando cartas al respecto. No son pocos los documentos que se están elaborando en torno a la evaluación de las instituciones, la investigación y la docencia a nivel europeo, y sus aplicaciones en cada uno de los estados miembros.

Dentro de los modelos de evaluación institucional, no podemos dejar pasar por alto el modelo de indicadores de rendimiento.

La utilización de indicadores de rendimiento de las instituciones universitarias tiene su origen en las evaluaciones externas de carácter gubernamental. Actualmente la utilización de este tipo de indicadores ha crecido debido a la preocupación por la eficiencia y gestión de la calidad, la rendición de cuentas, etc (Buendía y García, 2000).

Ball y Halwaschi (1987) citado por (Buendía y García, 2000) llamaban indicadores de rendimiento a las medidas objetivas, de carácter cuantitativo, que nos informan de los logros de una institución.

4. Enfoques para la evaluación de la calidad

Han sido muchos los enfoques que se han utilizado para evaluar la calidad de una institución universitaria. George (1982) y Austin (1985) nos proponen una serie de categorías en las que pueden enmarcarse esos enfoques. Esas categorías tal como nos indican Buendía y García (2000) son:

- Calidad como prestigio: Este enfoque hace referencia a la reputación académica y social de algunas instituciones, distinguiéndose así de otras. Esto se valora a través de juicios de expertos. La crítica que se le hace a este enfoque es la subjetividad de los expertos.
- Calidad como disponibilidad de recursos: la calidad desde este enfoque se valora en función de la disponibilidad de los recursos humanos, económicos y físicos. No siempre la institución más grande es la institución con más calidad.
- Calidad a través de los resultados: una institución universitaria es exitosa por el éxito de sus egresados. La crítica que se hace a este enfoque es que el éxito puede deberse al contexto o al propio estudiante.
- La calidad por el contenido: la calidad es valorada en función de los conceptos implicados en el proceso de aprendizaje (currículum, sistema pedagógico, etc). El problema radica en la dificultad de evaluar dichos conceptos.
- Calidad por el “valor añadido”: las instituciones de mayor calidad son las de mayor impacto sobre los conocimientos, como por ejemplo el cambio en la conducta del sujeto o el desarrollo de su carrera. La crítica a este enfoque está en ver como poder aislar la influencia del centro de otras fuerzas sociales.

5. Calidad de la enseñanza Superior y empleo

La calidad de la enseñanza Universitaria es hoy un de los temas que más interés está suscitando tanto entre políticos como entre investigadores, tal y como se está viendo reflejada en los distintos documentos legales (Ley de la Calidad de la Enseñanza, Ley de Ordenación Universitaria, ...).

El Informe de la Comunidad Europea sobre la Enseñanza Superior también se hace eco de este tema, tal y como se puede ver en la siguiente afirmación: “la naturaleza fuertemente competitiva de la sociedad moderna y su dependencia de los conocimientos y aptitudes de las personas es tal que es preciso hacer cada vez más hincapié en la calidad”.

Uno de los aspectos prioritarios en relación con el tema de la calidad de la enseñanza universitaria es la relación con mercado de trabajo. Si las empresas deben afrontar los desafíos de la sociedad competitiva en la que vivimos, lógicamente va a reclamar personal más cualificado con el que hacer frente a los retos que actualmente se les exigen. (De Miguel, 1998)

Afrontarse a esos desafíos implica cada vez más disponer de trabajadores que estén mejor preparados y que estén en condiciones para adaptarse a los cambios que se producen. Esto a su vez implica que la enseñanza universitaria se adapte igualmente a las necesidades y requerimientos formativos que exige el mercado laboral. Los desajuste entre ambas, formación y empleo, son los que ponen en cuestión la calidad de la enseñanza.

Pero que un graduado no encuentre trabajo no quiere significar que no esté bien formado ya que las ofertas de trabajo han disminuido mientras que la demanda de acceso a la enseñanza universitaria y el incremento del alumnado ha aumentado en estos últimos años. Han sido las dificultades de la economía de generar puestos de trabajo las que han causado el aumento del desempleo.

A partir de estos planteamientos podemos inferir algunos de los supuestos que condicionan actualmente las relaciones entre educación y empleo tal y como Mas y otros, en 1995 nos resume:

- Durante las últimas décadas la población en edad de trabajar se ha incrementado de manera sensible a pesar de que se haya retrasado la edad legal de incorporación al trabajo y se haya extendido el período de escolaridad obligatoria.
- Sin embargo la tasa de actividad ha tendido a disminuir, especialmente a partir de la crisis económica de los ochenta que influyó en la reducción de las expectativas laborales. (Tasa actividad = proporción de los que tiene edad de trabajar que se muestran dispuestos a hacerlo).
- La resultante lógica entre aumento de población y disminución de actividad es el incremento de la tasa de desempleo.

Pero el desempleo no está afectando de igual forma a todos los grupos de población, si bien, entre la población activa se está dando una transformación ya que las personas menos cualificadas están perdiendo oportunidades frente a las que presenta una cualificación. Los jóvenes que se van incorporando al mundo laboral titulados están desplazando a los no cualificados hacia el subempleo y el paro.

Pero todo esto, tal y como nos señala el profesor De Miguel (1998) puede inducirnos a engaños, ya que podríamos pensar que mejorando el sistema educativo y el nivel educativo de la población vaya a generarse empleo. No, la relación entre nivel de educación y empleo presentan una relación asimétrica. La creación de empleo estable depende de que los recursos disponibles ofrezcan las cualificaciones requeridas por el mercado, cualificaciones que, debido al alejamiento del mundo educativo y le empresa, está siendo difícil que se de.

Son varios los estudios que se han realizado recientemente para analizar las relaciones entre la educación superior y el empleo. Estudios, que al igual que el presente se centran en ver las siguientes cuestiones:

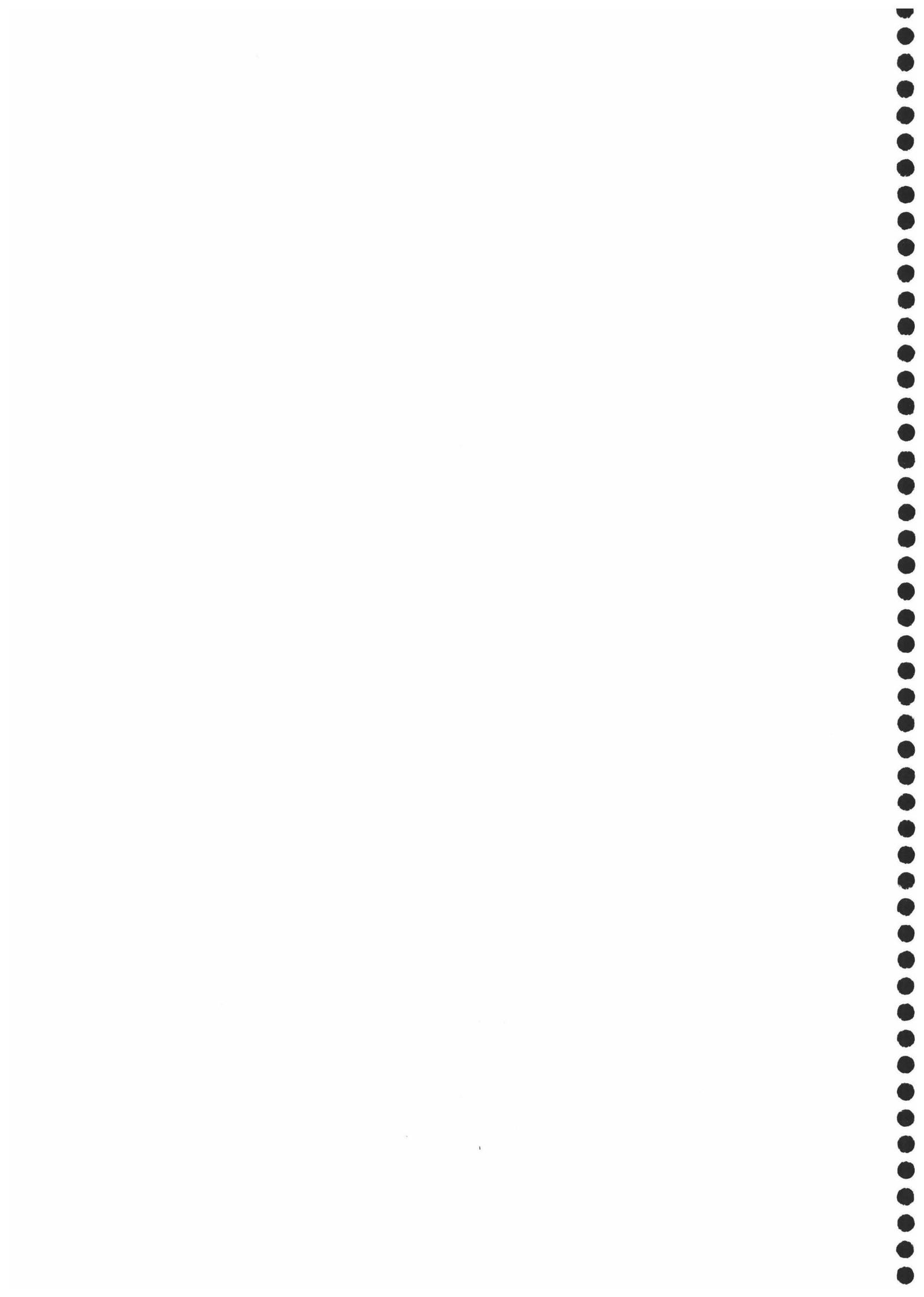
- Características que definen la transición entre el estudio y el empleo (tiempo que transcurre hasta lograr un trabajo, calidad y nivel del trabajo, salario, tipo de empresa, ...)
- Influencia que tiene en esa transición entre la Universidad y el empleo factores relativos a los sujetos (género, edad)
- Percepción que tienen los propios graduados sobre las relaciones entre educación superior y empleo y de los factores que condicionan estas relaciones.

Entre la Universidad y el mundo laboral existe un problema de “*comunicación*” que impide a los académicos conocer las demandas reales del mundo empresarial y, en consecuencia, responder a ellas a través de la enseñanzas. De otra, se constata la falta de estructuras adecuadas que permitan la interacción entre los departamentos académicos y el mundo del trabajo que faciliten la cooperación y la realización de proyectos comunes de investigación o innovación que tengan una clara repercusión en el desarrollo social.

CAPITULO V.

La inserción del Maestro en Educación Física

1. Introducción
2. La inserción del universitario/a al mercado de trabajo
 - 2.1. Situación del egresado en el mercado de trabajo
3. La inserción del Maestro de Educación Física



CAPITULO V.

LA INSERCIÓN DEL MAESTRO EN EDUCACIÓN FÍSICA

1. Introducción

España es uno de los países que cuenta con mayor número de estudiantes universitarios. Más de 1,5 millones de alumnos asisten a las aulas de las facultades españolas para labrarse una carrera profesional. El desequilibrio entre la oferta y la demanda en el mercado ha provocado que los licenciados o diplomados compitan con los de estudios inferiores para las mismas ocupaciones. (Gómez, 1998)

La actividad docente que realiza la Universidad tiene como intención y resultado la formación intelectual de los ciudadanos y la preparación de profesionales para su posterior incorporación al mercado de trabajo (Goñi y otros, 2000)

Pero esa incorporación al mercado trabajo unida a la formación teórica que se suele dar en la universidad hace que los estudiantes tengan que formarse por su cuenta en el difícil tránsito a ese ámbito laboral, pero también a esto hay que unir la falta de trabajo, algo que se da de forma generalizada y que es característico del mundo contemporáneo.

Esta sociedad que esta en continua transformación demanda una adaptación de la universidad y al mismo tiempo una adecuación de la formación universitaria a las expectativas de la demanda social y del mercado laboral.

“El binomio formación-empleo debe llevar a la correspondencia entre la formación requerida por los puestos de trabajo y la formación aportada por los centros universitarios.

El binomio marco curricular-perfil profesional debe llevarnos a una cuestión previa: determinar el currículum de cada titulación de forma contextualizada, teniendo en cuenta el perfil profesional que pretende cada ciclo formativo”
Amador, 1996.

La situación del egresado de la universidad en el mercado de trabajo es mucho más compleja que la división que se hace de *activos-ocupados-parados*. Tal y como nos indica Figuera (1996) *“la revisión de los estudios muestra una ausencia de consenso en torno a los elementos que deben definir la calidad de la inserción del universitario”*.

El empleo es el que define la situación de inserción, tal y como indicábamos en el Capítulo I, hablaremos de inserción profesional cuando la trayectoria educativa del egresado se adecue al itinerario laboral.

La *inserción profesional* identifica el conjunto de procesos por los cuales el individuo inicia el ejercicio de una actividad profesional estable, que le permite adquirir la experiencia y conocimientos necesarios para la realización de un itinerario profesional ajustado a los procedimientos de regulación en su campo de actividad. Por otra parte, la *inserción laboral* permite diferenciar los procesos seguidos por aquellos jóvenes que no llegan a cristalizar una carrera profesional; sus itinerarios laborales se caracterizan por la inestabilidad, el continuo cambio de oficio y la falta de perspectivas de cualificación, que no permite la acumulación de una experiencia especializada que facilite el inicio de una carrera profesional

2. La inserción del universitario/a al mercado de trabajo

Las investigaciones sobre la inserción laboral de los jóvenes se han multiplicado en los últimos años y especialmente las referidas a los egresados universitarios. Además

de los diferentes intentos de elaboración teórica del concepto de inserción, se han estudiado diferentes aspectos de la transición a la vida activa: itinerarios, representaciones de la inserción, utilización de técnicas de búsqueda de empleo, estrés de desempleados ... (Lobato, 2001)

Antes de centrarnos en la inserción del universitario queremos hacer una pequeña matización. Tal y como nos indica Figuera (1996) los estudiantes universitarios se pueden dividir en 3 grupos:

- “Tipo puro”: Este grupo incluye aquellos alumnos y alumnas cuyo rol principal durante su carrera es el de estudiante.
- “Tipo mixto”: Es aquel que combina estudio-trabajo de una manera equilibrada.
- “Tipo puro profesional”: El rol principal es el de trabajador, tarea que combina con los estudios con fines diferenciales según busque la promoción o el cambio dentro de su trayectoria profesional.

El proceso hacia la inserción profesional, la transición de la universidad al mercado de trabajo es el espacio entre la obtención del título (momento en el que puede de una manera formalizada ejecutar tareas profesionales) y el ingreso real en la misma.

Los alumnos que durante su carrera se encuentra en los tipos 2 y 3 anteriormente mencionados mantienen ya un contacto formalizado con el mercado laboral antes de la obtención del título.

Así podemos encontrarnos con dos tipos de inserciones distintas. Por un lado la inserción inicial de aquellos egresados que entran a formar parte del mundo laboral por primera vez tras la finalización de sus estudios universitarios y por otro lado la de aquellos egresado que antes de finalizar sus estudios ya estaban insertos en ese mundo laboral.

Nuestro objetivo fundamental se centrará en ver si la transición que se da es al mercado de trabajo para el que están cualificados, es decir, al que su formación académica los ha preparado (inserción profesional). Así, la existencia para algunos de una experiencia laboral anterior será tomada como el bagaje de éstos para un acercamiento al mercado laboral especializado.

Por todo esto anteriormente dicho, la fase de transición del universitario al mercado de trabajo, se constituye como una fase de gran importancia en el desarrollo individual. Pero esta fase no siempre implica el logro de una situación estable relacionada con los procesos de cualificación seguida.

Figuera (1996) nos propone una serie de dimensiones e indicadores que debe cumplir la inserción para que ésta sea una inserción de calidad.

CALIDAD DE LA INSERCIÓN			
D I M E N S I O N E S	TAREA DESARROLLADA	<ul style="list-style-type: none"> - Contenido del trabajo - Categoría del puesto 	I N D I C A D O R E S
	CONDICIONES LABORALES	<ul style="list-style-type: none"> - Duración jornada laboral - Estabilidad laboral - Oportunidades de promoción - Nivel de ingresos 	
	SATISFACCIÓN DE LA PERSONA	<ul style="list-style-type: none"> - Satisfacción global - Consecución de los niveles de meta - Rendimiento profesional 	

TABLA 3. Dimensiones e indicadores para una inserción de calidad

Si la formación recibida no está relacionada con la ocupación del sujeto, se define tal y como indica Smith (1986) *desajuste ocupacional*. Nuestra intención con

esta investigación es ver si se da o no ese dicho desajuste o si por el contrario, los sujetos de esta investigación presentan una relación directa de la formación recibida y la ocupación desempeñada.

2.1. Situación del egresado en el mercado de trabajo

Una vez que se ha terminado la carrera, el ingreso en el mercado de trabajo no conduce necesariamente a un status de inserción profesional, tal y como éste ha sido definido. (Figuera, 1996)

Esta misma autora nos presenta en su estudio una serie de características que presenta el perfil de inserción del graduado universitario. Dichas características son las siguientes:

- *Una vez insertado en el mercado de trabajo su vida profesional posterior no sufre ninguna interrupción o, como mucho, el tiempo de paro total no sobrepasa los seis meses. A los tres años de graduarse, la probabilidad de estar desocupado es prácticamente nula.*
- *Su acceso al empleo se da en situaciones relacionadas con los estudios y adecuadas, total o en parte, a la situación obtenida. De otro lado, en la categoría de situaciones inadecuadas, vemos como desciende notablemente el porcentaje de personas insertadas laboralmente. A los tres años se produce un desplazamiento hacia las categorías de inserción adecuadas.*
- *El patrón básico del primer empleo incluye una actividad laboral marcada por el régimen de dedicación total.*
- *La inestabilidad es la tónica generalizada del primer empleo.*

- *Casi seguro que ha cambiado de empleo por lo menos en una ocasión por lo que una parte de las situaciones de inestabilidad estarán relacionadas con la movilidad laboral durante estos primeros años.*

Estos datos han sido contratados por la autora con otros obtenidos en contextos diferentes y se puede confirmar la existencia de unas tendencias comunes.

Los datos que se poseen sobre la inserción del universitario/a son escasos e incompletos y muchos de ellos requieren una profundización que trasciende el hecho sociológico para una interpretación correcta. Más bien el problema actual de su inserción en el ámbito profesional se caracteriza por la variedad en función de las titulaciones, demandadas unas, saturadas otras, y hasta insolventes en ciertos casos. (Díaz, 1989)

3. La inserción del Maestro de Educación Física

La actividad física se ha ido transformando, expandiéndose y acercándose mucho más a las personas en este fin de milenio que a principios de siglo XX, en aquel entonces se necesitaban exclusivamente docentes en Educación Física para el ámbito escolar. Hoy esta transformación se nota en la diversidad de propuestas lúdicas, deportivas, recreativas y terapéuticas relacionadas con el movimiento, requiriéndose profesionales con una formación adecuada a los tiempos que corren. (Pallarola, 1998)

Ya en el siglo XXI estamos asistiendo a un período de cambios (ya iniciados hace algunos años) estructurales con la subsiguiente aparición de nuevos modelos deportivos mas diversificados y las respuestas en la educación superior en un mundo que se transforma, deben guiarse por criterios de pertinencia y claridad.

Cuestiones tan básicas como la identificación de las capacidades adquiridas, la defensa y demostración de éstas en el momento previo a la contratación, la confección de un vitae o el conocimiento rudimentario de la realidad del mundo de la empresa,

aparecen tan lejanas que el estudiante se enfrenta a ellas con una escasa ayuda por parte de la institución universitaria. (Goñi y otros, 2000).

En la inserción profesional de los Diplomados en Educación Física y tras hacer una revisión hemos obtenido una serie de competencias que deberían de presentar dichos titulados. Competencias que deberían de haber ido adquiriendo a través de la formación recibida a lo largo de su formación. Las competencias son las siguientes:

- Conocimientos técnicos relacionados con la Educación Física
- Conocimientos prácticos relacionados con la Educación Física
- Conocimientos sobre Nuevas Tecnologías de la Información
- Obtención autónoma de la información
- Planificación del trabajo y del tiempo
- Capacidad de resolución de problemas
- Liderazgo
- Coordinación de trabajo en equipo
- Tolerancia, capacidad de apreciar diferentes puntos de vista
- Capacidad para comunicarse oralmente en público
- Capacidad para comunicarse correctamente por escrito
- Autoconfianza en sus competencias
- Capacidad creativa, innovadora y crítica
- Conocimiento de Lenguas Extranjeras

Entre las competencias anteriormente citadas podemos ver que hay varios subgrupos de las mismas.

- Un primer subgrupo de competencias relacionadas con la formación general.
- Un segundo subgrupo de competencias relacionadas con la formación específica en Educación Física.

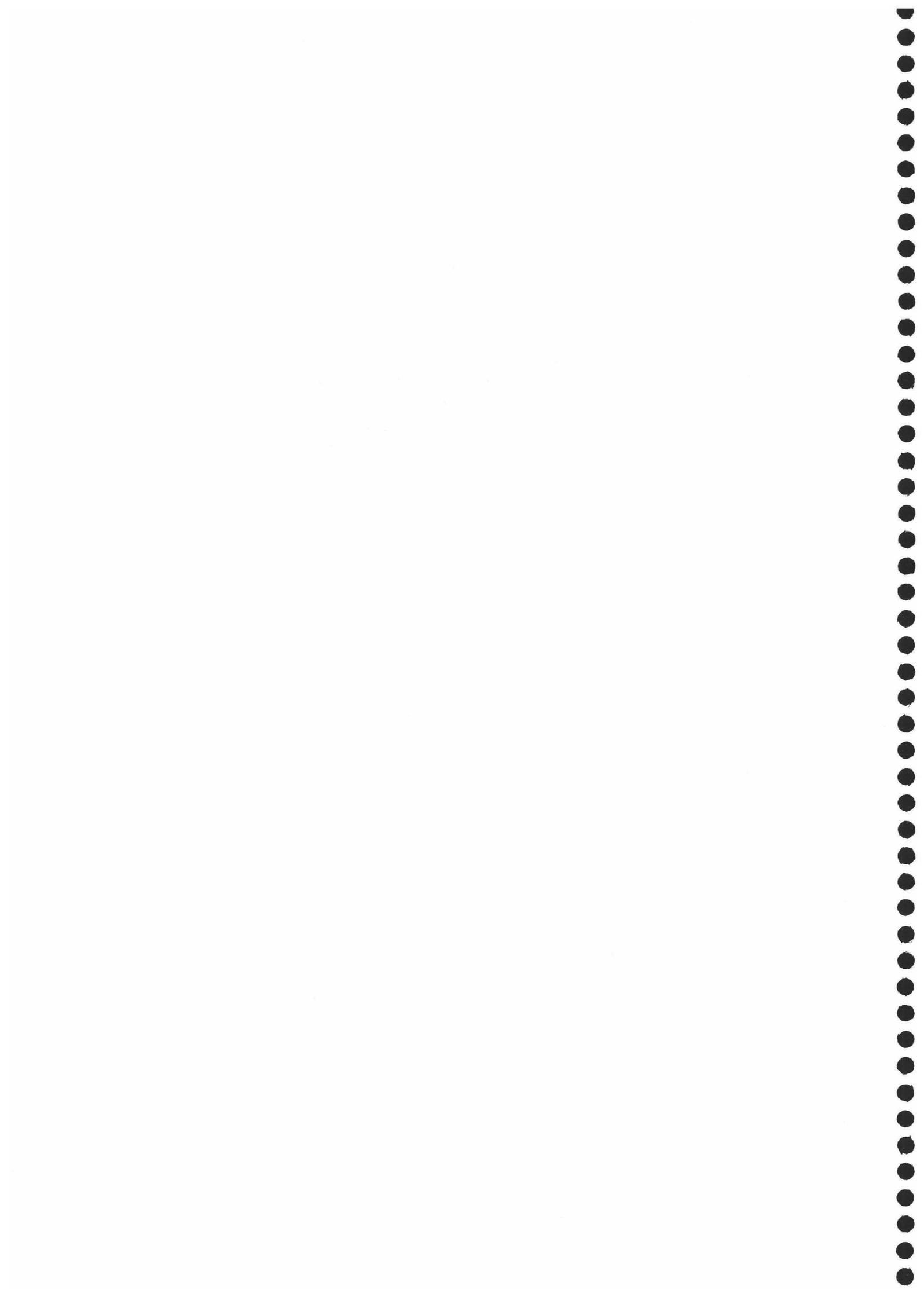


- Y por último un tercer subgrupo de competencias relacionadas con las relaciones personales y/o grupales.

Hemos podido contrastar que sobre los Maestros de Educación Física y su inserción profesional y laboral hay pocas investigaciones realizadas al respecto si bien si podemos encontrar bastantes sobre el estado de los egresados universitarios (otras titulaciones y egresados en general) del territorio español. Con esta investigación queremos ampliar las investigaciones en torno a la inserción laboral y profesional de los universitarios y sobre todo con respecto a los Diplomados Especialistas en Educación Física.



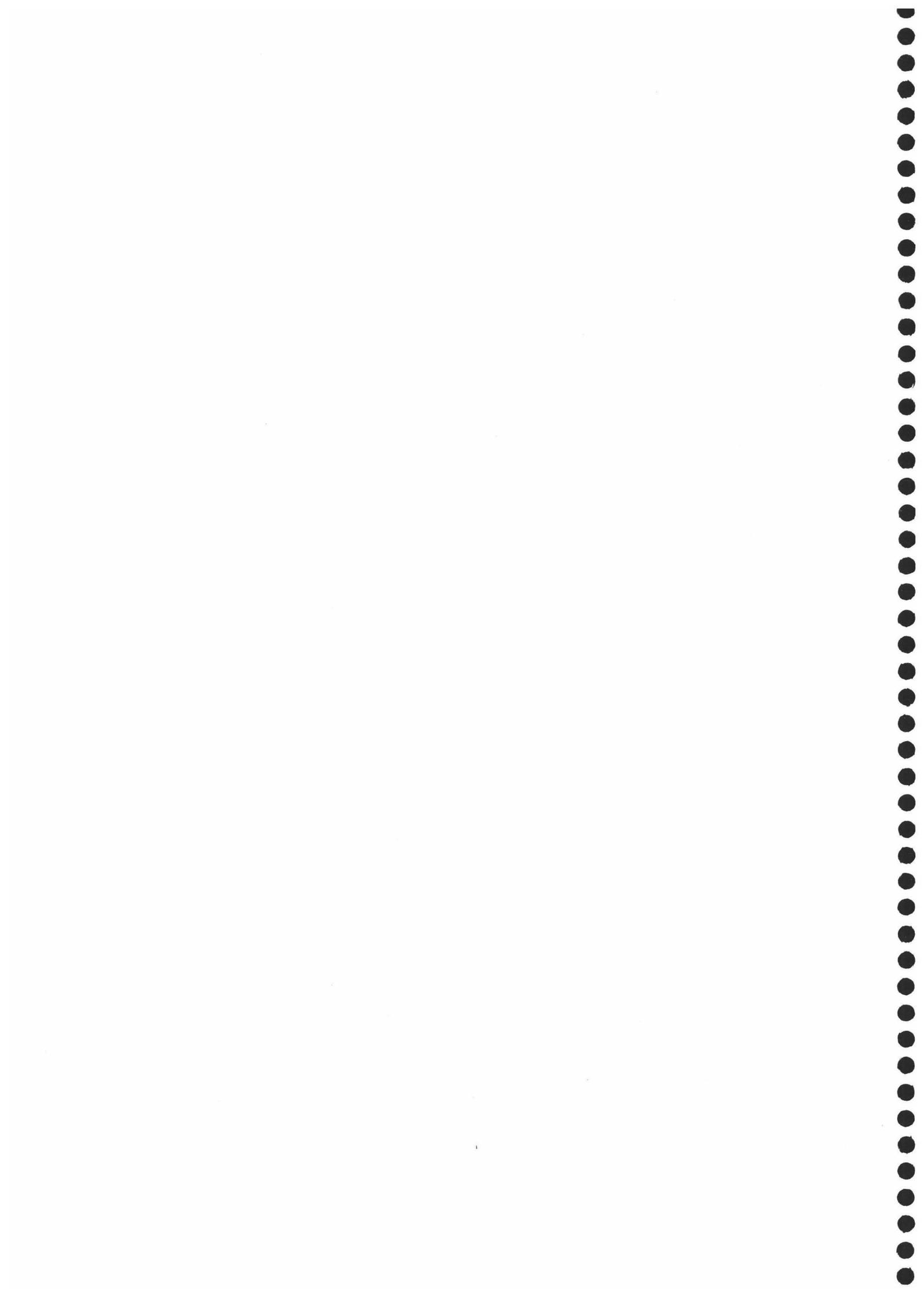
BLOQUE II.
Estudio Empírico



CAPITULO VI.

Problema, objetivos y diseño de la investigación

1. Introducción
2. Planteamiento del problema
3. Objetivos de la investigación
 - 3.1. Objetivos generales
 - 3.2. Objetivos específicos
4. Variables del estudio
 - 4.1. Variables relacionadas con los egresados
 - 4.2. Variables relacionadas con el profesorado universitario
 - 4.3. Variables relacionadas con los empleadores
5. Descripción de la población
 - 5.1. Ciudad de Melilla
 - 5.2. Campus de Melilla de la Universidad de Granada
 - 5.3. Egresados de la Diplomatura de Maestro Especialista en Educación Física
 - 5.4. Profesorado Universitario encargado de la formación del alumnado de la Diplomatura de Maestro Especialista en Educación Física
 - 5.5. Muestra de empleadores
6. Metodología de la investigación



CAPITULO VI.

PROBLEMA, OBJETIVOS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Introducción

La presente investigación surge a partir de una preocupación de un grupo de profesores universitarios pertenecientes al grupo de investigación de “*innovación y mejora de la educación en Andalucía*” en torno a la formación, la inserción laboral y la calidad de la enseñanza de nuestros titulados.

Partimos, tal y como hemos ido exponiendo a lo largo del marco teórico, de la importancia que tiene profundizar en la mejora de la calidad de las universidades y establecer indicadores o índices que la identifiquen. Gran parte de nuestro trabajo se ha centrado en la inserción laboral como uno de los principales indicadores del éxito de la formación.

Las dificultades de empleo con las que se están encontrando los egresados universitarios están dando lugar que en torno a dicho tópico, la inserción del universitario, se esté generando un espacio de reflexión: encuentros científicos, publicaciones, debates políticos, etc.

Son muchos los estudios realizados en relación a la inserción sociolaboral de los egresados universitarios aunque centrados en los especialistas en Educación Física son más escasos por ser estudios recientes (apenas cuentan con 10 años de existencia).



Una vez definido el marco teórico en el que se fundamenta este estudio, pasaremos a describir cuál es nuestro problema de investigación y los objetivos que cubriremos con el esclarecimiento de dicho problema.

2. Planteamiento del problema

“Un problema de investigación es el foco central de cualquier investigación. Como su nombre indica, en el problema de investigación se expresa lo que el investigador quiere hacer”.
(Buendía y otros, 1997)

Tras la exposición del estado de la cuestión en el marco teórico de este estudio podemos afirmar que la inserción de nuestros egresados se está convirtiendo en un punto clave para la calidad de las universidades.

Esta sociedad que está en continua transformación demanda una adaptación de la universidad y al mismo tiempo una adecuación de la formación universitaria a las expectativas de la demanda social y del mercado laboral.

La inserción de los egresados, como un índice de calidad, se presenta hoy día como un tópico de investigación. Este tópico de investigación, unido a las características propias de Melilla, han hecho posible la realización de este trabajo.

Nuestra investigación se va a centrar en ver cual es el estado de inserción laboral de los alumnos y alumnas egresado de la *Diplomatura de Maestro Especialista en Educación Física* en el *Campus de Melilla*, para poder comprobar si la formación que han recibido ha sido o no la adecuada y si se adapta o no a las necesidades laborales de nuestra sociedad. Además, se pretende observar si tienen alguna relación los estudios cursados con el/los trabajo/s que están realizando.

Queremos comprobar si la formación recibida en el Campus de Melilla ha sido adecuada o no a la formación que desde la sociedad se les está exigiendo y si la

formación se adecua o no al trabajo que están realizando, es decir, contraponer *inserción laboral e inserción profesional*.

Resumiendo, podríamos sintetizar nuestro problema de investigación en las siguientes preguntas:

- ¿Influye la formación recibida en la universidad en la consecución y desempeño del puesto de trabajo?
- ¿Cuál es el nivel de satisfacción de los egresados con respecto a la enseñanza universitaria?
- ¿Cuál es el nivel de satisfacción de los egresados con respecto al empleo desempeñado?

3. Objetivos de la investigación

Los objetivos generales y específicos son:

3.1. Objetivos generales

Partiendo de nuestro problema de investigación, los objetivos generales que nos proponemos son:

- A. Conocer el grado de inserción.
- B. Conocer las exigencias formativas de mercado sobre estos profesionales.
- C. Conocer la satisfacción de los empleadores y directivos con la formación que han recibido estos profesionales.

3.2. Objetivos específicos

Estos tres objetivos generales, anteriormente expuestos, se concretan en los siguientes objetivos específicos.

A.1. Conocer el grado de inserción en función de la formación recibida

A.2. Conocer el grado de inserción en función de las competencias

A.3. Conocer el grado de inserción en función del sexo.

B.1. Conocer la relación entre las competencias que consideran los profesores que deben tener y las competencias que consideran los alumnos que poseen.

B.2. Conocer la relación entre las demandas de competencias (cognitivas y sociales) y la formación recibida con su plan de estudios.

C.1. Conocer la satisfacción de los alumnos con la formación

C.2. Conocer la satisfacción de los empleadores con la formación.

4. Variables del estudio

Definido el problema de investigación en sus distintas concreciones, así como los objetivos generales y específicos, se han identificado como relevantes una serie de variables que, en el siguiente cuadro, clasificamos en torno a tres bloques.

- Las variables *situacionales* de los tres colectivos de sujetos participantes: egresados, profesorado universitario y empleadores de los egresados.
- Las variables relacionadas con la *satisfacción de la enseñanza*.
- Las variables relacionadas con la *inserción laboral*.

Estos tres bloques quedan estructurados también en relación con las tres *fuentes de obtención de datos* (egresados, profesorado y empleadores) y con los principales *instrumentos de recogida de datos* (los cuestionarios y las entrevistas)

	Alumnos	Profesorado	Empleadores
Bloque I VARIABLES SITUACIONALES	Datos personales	Datos personales	Datos personales
Bloque II VARIABLES RELACIONADAS CON LA FORMACIÓN Y LA SATISFACCIÓN DE LA ENSEÑANZA	Estudios pre-universitarios Formación Universitaria Satisfacción con la enseñanza Formación Continua	Formación Universitaria Satisfacción con la enseñanza Formación Continua	Satisfacción con la formación de los egresados
Bloque III VARIABLES RELACIONADAS CON LA INSERCIÓN LABORAL	Situación laboral actual Satisfacción con el empleo desempeñado		Situación laboral actual de los egresados Satisfacción con el empleo que desempeña

FIGURA 2. Variables de la investigación

Como puede apreciarse, una buena parte de las variables se estudian tanto desde el punto de vista de los egresados y de los profesores universitarios y la otra por parte de los empleadores y los egresados (Figura 2)

A continuación se presentan distintas tablas en las que se muestran las distintas variables agrupadas por bloques y por las fuentes de obtención de datos:

4.1. Variables relacionadas con los egresados

Tal y como se ha indicado anteriormente, para la información obtenida de los egresados se ha utilizando un cuestionario. En las tablas siguientes (tablas 4, 5 y 6) se presentan las variables de estudio, divididas en tres apartados: *variables situacionales*; *variables relacionadas con la formación y satisfacción de la enseñanza*; y, *variables relacionadas con la inserción laboral*.

Instrumento: Cuestionario
<ul style="list-style-type: none"> • Datos personales - Identidad sexual - Año de nacimiento - Lugar de nacimiento - Actividad actual - Estudios en la actualidad - Lugar de trabajo actual

TABLA 4. Variables situacionales de los egresados

Instrumento: Cuestionario	
<ul style="list-style-type: none"> • Estudios preuniversitarios - Datos Académicos - Competencias adquiridas • Formación universitaria - Acceso a la universidad - Preferencia de la titulación - Motivos de elección - Duración de los estudios - Nota media - Cambio de titulación - Situación durante los estudios - Ocupación durante los estudios - Competencias adquiridas - Estudios - Nuevos estudios 	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfacción con la enseñanza - Satisfacción con la enseñanza en general - Satisfacción con la enseñanza de materias específicas de Educación Física - Problemáticas encontradas durante los estudios - Satisfacción • Formación Continua - Estudios realizados - Continuación de formación - Expectativas - Motivos de elección - Expectativas cubiertas - Competencias adquiridas - Utilidad de la formación recibida

TABLA 5. Variables satisfacción enseñanza de los egresados

Instrumento: Cuestionario	
<ul style="list-style-type: none"> • Situación laboral actual - Trabaja en la actualidad - Herramientas de búsqueda de empleo - Pertenencia a una asociación profesional - Número de empresas/centros/instituciones con las que mantuvo contacto antes del primer empleo - Tiempo transcurrido antes de empezar a trabajar - Vinculación del primer empleo - Tipo de trabajo - Tipo de empresa - Nivel y ambito (si el trabajo esta relacionado con la docencia) - Donde realiza el trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> - Duración del trabajo y tipo de contrato - Salario - Competencias que realiza - Desempleo - Cambio de empleo - Número de empresas/Organismos/ en las que ha trabajado • Satisfacción con el empleo desempeñado - Satisfacción con el empleo - Relación trabajo y estudios universitarios cursados - Expectativas laborales

TABLA 6. Variables inserción laboral de los egresados

4.2. Variables relacionadas con el profesorado universitario

La información recabada del profesorado universitario se ha obtenido utilizando para ello una entrevista. En las tablas siguientes (tablas 7 y 8) se presentan las variables de estudio, divididas en dos apartados: *variables situacionales* y *variables relacionadas con la enseñanza impartida por estos*.

Instrumento: Entrevista
<ul style="list-style-type: none"> • Datos personales - Departamento - Estudios que posee - Edad - Identidad sexual - Años de docencia

TABLA 7. Variables situacionales del profesorado universitario

Instrumento: Entrevista	
<ul style="list-style-type: none"> • Formación universitaria de los egresados - Formación preuniversitaria - Dificultades en los estudios - Asistencia - Aptitudes - Competencias transmitidas - Formación transmitida - Relación teoría y práctica 	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfacción con la enseñanza - Plan de estudios - Relaciones profesor-alumno - Recursos • Formación Continua - Importancia de la formación continua

TABLA 8. Variables relacionadas con la enseñanza del profesorado universitario

4.3. Variables relacionadas con los empleadores

En cuanto a las datos obtenidos de los empleadores, para lo que se utilizó una entrevista, se dividen en dos apartados: *variables situacionales* y *variables relacionadas con la inserción laboral*. Esta información se presentan en las tablas 9 y 10 respectivamente.

Instrumento: Entrevista
<ul style="list-style-type: none"> • Datos personales - Centro de trabajo - Rol (Puesto/Funciones) - Estudios que posee - Identidad sexual - Años de docencia - Años en el cargo

TABLA 9. Variables situacionales de los empleadores

Cuadro 4. 7. Variables relacionadas con inserción laboral desde el punto de vista de los empleadores	
Instrumento: Entrevista	
<ul style="list-style-type: none"> • Situación laboral de los egresados - Formación recibida - Formación necesaria 	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfacción con el empleo - Aspectos - Relación con los compañeros

TABLA 10. Variables relacionadas con la inserción laboral desde el punto de vista de los empleadores

En el *Capítulo VII, características técnicas de los instrumentos*, se detalla todo el proceso de la recogida de datos: la elaboración de los instrumentos y el estudio de sus características técnicas, la definición operativa de las variables, el muestreo y la aplicación de los mismo.

5. Descripción de la población

La población a la que se dirige la presente investigación es todos los egresados de la *Diplomatura de Maestro Especialista en Educación Física del Campus de Melilla* de la *universidad de Granada* que han cursado dicha titulación entre los cursos académicos 93-94 y 99-00 correspondientes al **nuevo plan de estudios**.

Antes de entrar en más detalle en torno a la población de estudio queremos hacer una pequeña referencia a la *Ciudad Autónoma de Melilla* para centrarnos en el contexto en el que se enclava dicho Campus.

5.1. Ciudad de Melilla

La Ciudad de Melilla se fundó en 1497 por Pedro de Estopiñan, quien fue enviado por parte del Duque de Medina Sidonia. La ciudad se levantó donde había estado la antigua *Rusadir*, y desde entonces, sin interrupciones, la presencia de España en África ha sido permanente.

Situada en el norte de África, en la parte oriental de la península de *Tres Forcas*, con una superficie de 12 km² se ha ido enriqueciendo con la interacción de las cuatro culturas predominantes: Cristiana, Musulmana, Hebrea e Hindú. Esta variedad cultural ha dado lugar a una sociedad tolerante y abierta, además de ser rica en costumbres y tradiciones. Esta Ciudad con más de 500 años han hecho de melilla una Ciudad de identidad profundamente española, ejemplo de convivencia y unión de culturas.

La población total de la ciudad¹ es de 69880 habitantes. En el siguiente gráfico se presenta la distribución por sexo:

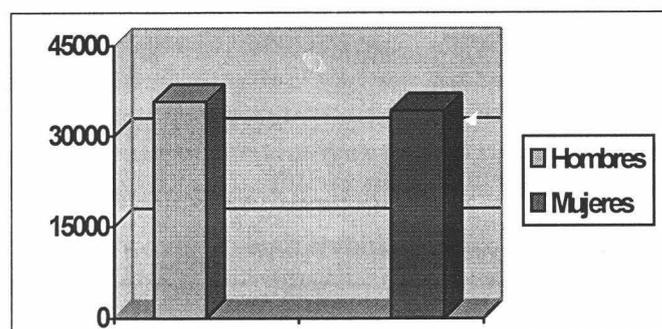


GRÁFICO 1.
Distribución de los habitantes de Melilla por sexo

5.2. Campus de Melilla de la Universidad de Granada

El 8 de noviembre de 1993 se crea el Campus de Melilla de la Universidad de Granada en el que se integran los centros universitarios de la *Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB* y la *Escuela Universitaria de Empresariales y Relaciones Laborales*.

Siete años más tarde, en el 2000, se crea ya la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla. Pero esta creación no es de un centro nuevo sino que se trata del cambio de denominación de un centro por la incorporación de la *Licenciatura de Psicopedagogía* a las ya especialidades de Maestro (Audición y Lenguaje; Educación Especial, Educación Física, Educación Infantil, Educación Musical, Educación Primaria y Lengua Extranjera) que se estaban impartiendo.

Nuestra investigación se centra en la *Diplomatura de Maestro Especialista en Educación Física*, por lo que vamos a centrarnos en este apartado a hacer una pequeña referencia a la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla.

¹ Estadística de la Ciudad de Melilla a 27/11/00 consultada en la página web de la Ciudad Autónoma de Melilla (<http://www.camelilla.es/açestadcam.html>)

Las características de los alumnos y alumnas de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (anteriormente E.U. del Profesorado de E.G.B.), según los estudios que hay, se corresponden en buena parte con los encontrados en las investigaciones de carácter nacional.

En 1982 se cuenta con un estudio, realizado por Sánchez Fernández, realizado sobre tres promociones consecutivas de la E.U. de Profesorado de E.G.B. de Melilla. Los datos obtenidos en este estudio fueron contrastados con los resultados de una encuesta realizada en el curso 85-86, apreciándose una enorme semejanza entre ambos trabajos. En resumen podemos destacar los siguientes resultados:

- En cuanto a la extracción social de la que procede el alumnado, la inmensa mayoría proviene de la clase social media, siguiendo el nivel medio-bajo y medio-alto, por este orden.
- El nivel cultural de los padres es en gran parte de estudios primarios. Los pocos títulos de grado medio y universitario los detentan sobre todo los padres, jugando las madres en este caso un papel poco relevante.
- Los motivos de elección de la carrera por parte del alumnado se centra en el condicionamiento geográfico. También nos permite establecer dos grupos: a) vocación definida, manifestada por el grupo más numeroso, y b) vocación incierta, manifestada por un grupo inferior.

De un estudio más reciente, pero centrado en la especialidad de Educación Física (Granda, 1997) se puede obtener los siguientes resultados: la mayoría de los alumnos que cursan esta titulación son varones, de una edad comprendida entre 18-19 años, nacidos en la ciudad de Melilla y cuyos estudios previos son BUP y COU, habiendo superado estos estudios con una nota media superior al 6,5 y que mayoritariamente no tienen superada la selectividad. Una gran mayoría de ellos realiza actividades físico-deportivas con cierta asiduidad, aunque no poseen títulos deportivos. La mayoría señalan que la elección de esta titulación es por vocación docente y vocación deportiva.

indicando que piensan continuar sus estudios en la Licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

Y por último, contamos con un estudio realizado en el curso académico 2002-2003 (Mesa Franco, 2003) en el que se ha aplicado una pequeña encuesta entre los alumnos matriculados en cualquiera de los cursos y especialidades que se cursan en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (sólo los títulos de maestro), con el fin de actualizar los escasos datos que tenemos de nuestro alumnado. A continuación se presenta los resultados obtenidos en dicho estudio:

- El total de alumnos y alumnas que han contestado la encuesta han sido 163, lo que supone un 59,9 % del alumnado matriculado en el curso 2002-03. La distribución por curso y especialidad de la muestra queda reflejada en la tabla 11.

Especialidad	1º	2º	3º	Total %
Audición y Lenguaje	3	1	5	9 (56.25%)
Educación Especial	3	2	8	13 (36.11%)
Educación Física	12	10	15	37 (52.8%)
Educación Infantil	25	14	12	51 (68%)
Educación Musical	4	1	6	11 (68.75%)
Educación Primaria	6	0	3	9 (56.25%)
Lengua Extranjera	16	7	10	33 (76.74%)

TABLA 11. Distribución por curso y especialidad del alumnado de Magisterio del Campus de Melilla

- En cuanto al *estado civil*, el 78.5% del alumnado que responden a la encuesta es soltero/a, un 5.5% están casados y un 16% no responde a la pregunta.
- Las respuestas obtenidas a la pregunta de la *profesión de los padres* nos arrojan los siguientes resultados: un 6.1 % no contesta a la pregunta, para el 54.6% sólo trabaja el padre, el 23.3% en el que ambos trabajan, y sólo un 5.5% en el que sólo trabaja la madre. En un 10.4% no trabaja ninguno de los dos, bien por estar jubilados, bien por estar en paro.

- Respecto a la profesión del padre:
 - Cuerpos de seguridad: 22.6%
 - Funcionarios: 20.2%
 - Docencia: 6.2%
 - Administrativos: 8.6%
 - Comercio y empresas: 7.4%
 - Profesionales liberales: 3%
 - Sector servicios y construcción: 6%

- Respecto a la profesión de la madre:
 - Amas de casa: 56.4%
 - Sanidad: 3.7%
 - Docencia: 3%
 - Funcionarias: 6.1%
 - Sector servicios: 5.5%
 - Comercio y empresas: 3.6%
 - Administrativas: 2.4%

- La *edad* media de la muestra de alumnos es de 21.58 años. La distribución por cursos quedaría de la siguiente forma:
 - Primer Curso: 20.38 años
 - Segundo Curso: 22.03 años
 - Tercer Curso: 22.74 años

- El *lugar de residencia*: un 98.2 % declara que su lugar de residencia habitual es en la Ciudad de Melilla.

- En cuanto a la *distribución por género*: El 70.5% son mujeres frente al 29.5% de alumnos varones. En el siguiente gráfico se ofrece este dato combinado con la variable de especialidad en la que podemos ver que sólo en la Especialidad de

Educación Física, en el resto de las especialidades hay una amplísima mayoría de mujeres.

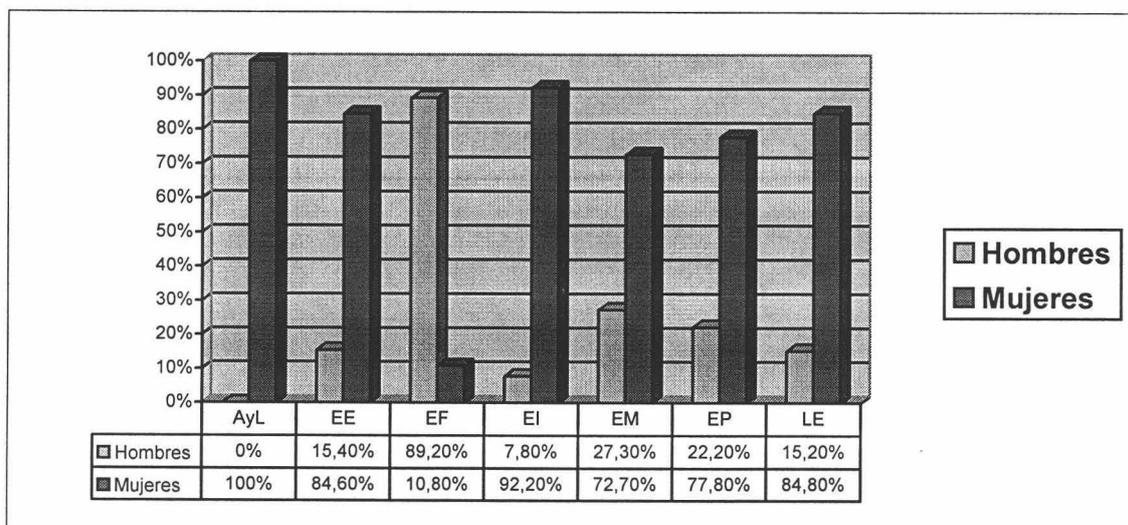


GRÁFICO 2. Distribución por género del alumnado de magisterio en el Campus de Melilla

- Los resultados obtenidos en cuanto a los *estudios previos realizados* son los que quedan reflejados en el gráfico siguiente gráfico:

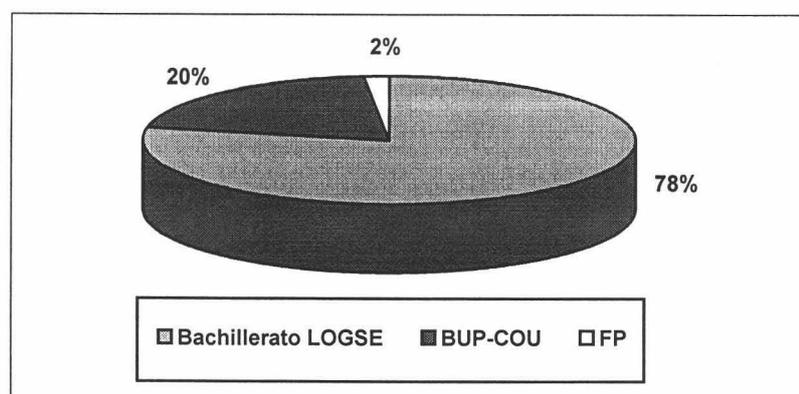


GRÁFICO 3. Estudios previos realizados por el alumnado de magisterio del Campus de Melilla

- Otra de las cuestiones planteadas a los alumnos y alumnas era en torno al *orden de prioridad al elegir la titulación de magisterio*. El 76,7% declara que la eligió como primera opción en la fase de preinscripción; el 17,2% lo hizo en segunda opción, mientras que un 0,6% señala que eligió esta carrera en tercera opción.

Fuera de estos tres estudios mencionados, queremos presentar los datos de matrícula de alumnado en la Facultad de Educación y Humanidades desde el curso académico 1994-95 hasta la actualidad².

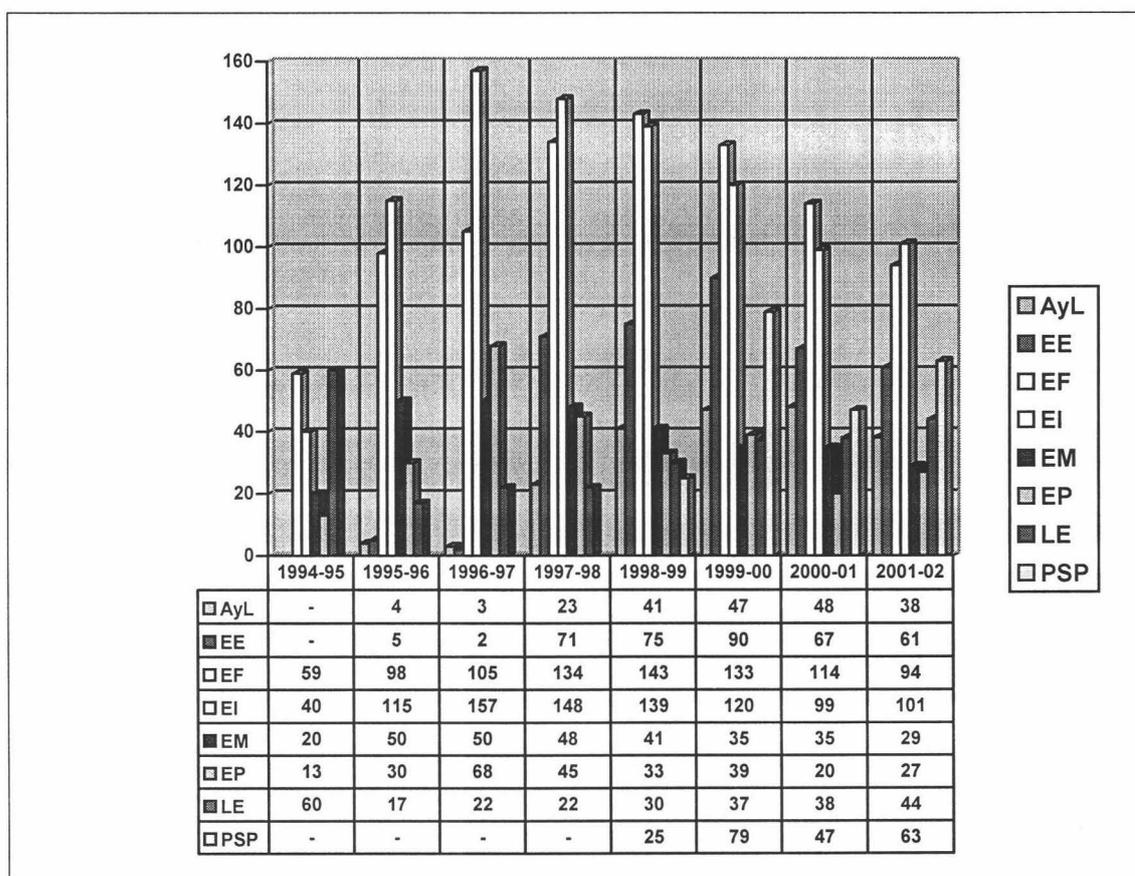


GRÁFICO 4
Matrícula del alumnado en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla
(desde 1994 hasta 2002)

² Los datos correspondientes al curso académico 1993-94 no se han podido introducir en el gráfico debido a que en esa fecha no se tenía la información informatizada. Recordar que las especialidades de Audición y Lenguaje y de Educación Especial no empezaron a impartirse en Melilla hasta el curso académico 1995-96 y la de Licenciatura de Psicopedagogía hasta el curso académico 1999-00

5.3. Egresados de la Diplomatura de Maestro Especialista en Educación Física

La investigación se ha centrado en una de las especialidades que se imparten en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, la *Diplomatura de Maestro Especialista en Educación Física*.

Se han estudiado las 6 promociones que han terminado la titulación desde su implantación en el curso académico 1993-1994 hasta el curso académico 2000-2001, tal y como podemos ver en la figura 3.

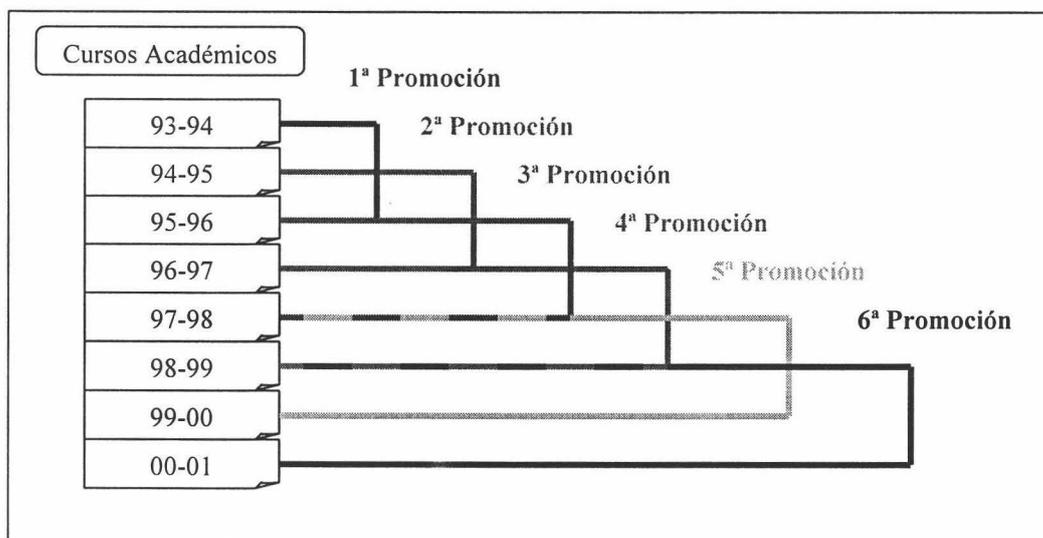


FIGURA 3. Promociones objeto de nuestro estudio

A continuación se presentan una comparación de las seis promociones en la que se muestra el número de alumnos y alumnas que han cursado la especialidad de educación física en cada una de las promociones (figura 4)

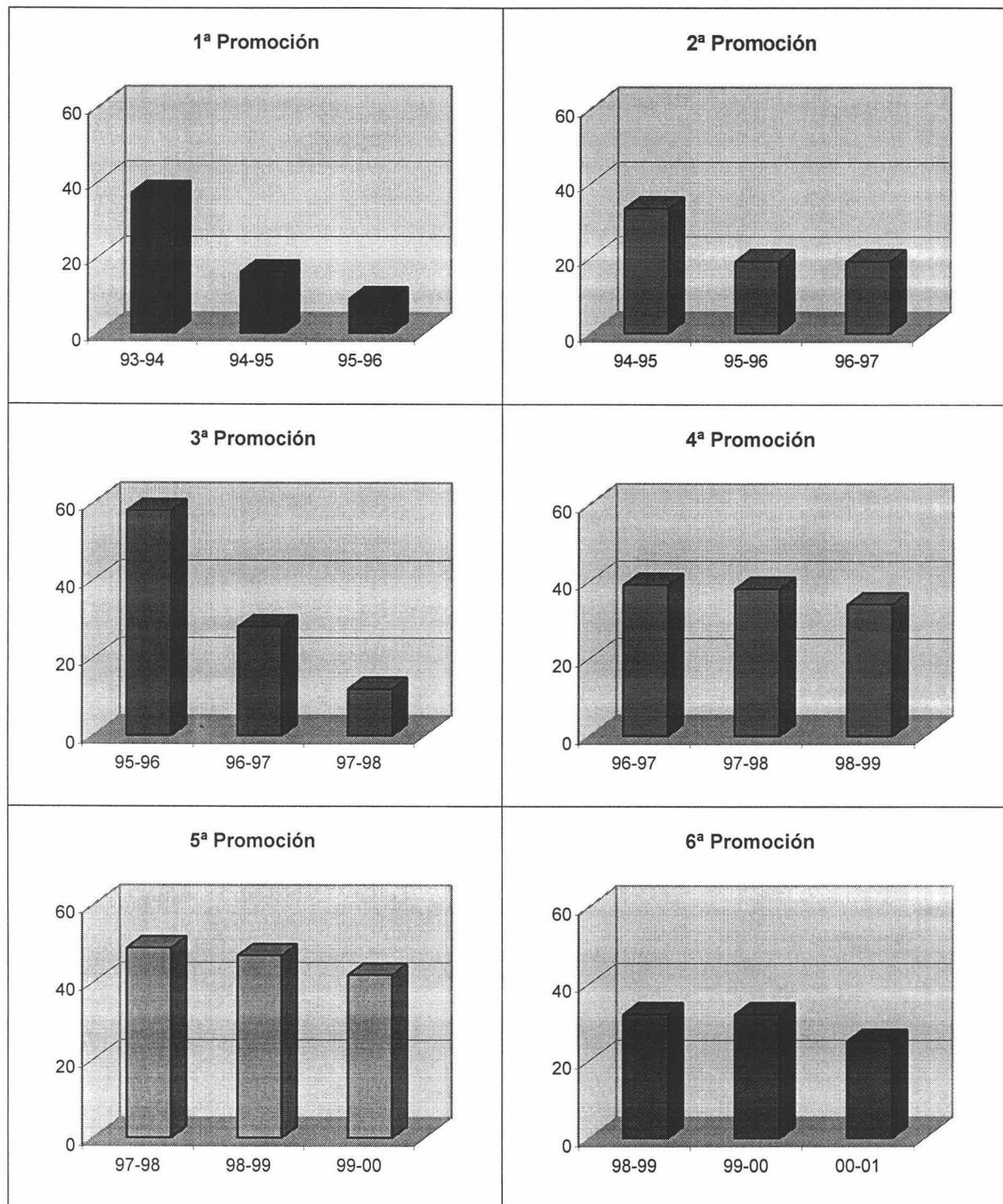


FIGURA 4. Alumnado matriculado por cursos en las seis promociones de estudio

En la primera promoción se observa el alto número de matriculados en el primer curso y como este va disminuyendo en el transcurso de la promoción. Ese alto número

se debe a que es el primer año que se imparte la Diplomatura de Maestro especialidad de Educación Física en el Campus de Melilla.

En cuanto a la segunda promoción sigue presentando un número alto de matrículas, si bien, aunque disminuye en segundo y tercer curso, el número de matriculados es superior al de la promoción anterior.

La tercera promoción de diplomados en Educación Física sigue presentando una distribución de alumnos muy similar a las anteriores, es decir, presenta un número muy elevado de matriculados en primer curso disminuyendo progresivamente en segundo y en tercer curso.

Como muestra la figura 4, en la 4ª promoción, el número de alumnos que se matricula permanece más o menos estable en los tres cursos. El número de alumnos que abandonan la titulación es muy bajo con respecto a las tres promociones anteriores.

Al igual que ha ocurrido en la promoción anterior se observa de nuevo que el número de alumnos matriculados se mantiene con una variación mínima.

Y por último, la 6ª promoción de diplomados en educación física, que es objeto de esta investigación, sigue los mismos pasos de las dos promociones anteriores, esto es, el número de matriculados se mantiene muy similar en los tres cursos de la titulación.

Una vez que se ha mostrado el alumnado matriculado en la especialidad en las seis promociones sobre las que se va a realizar este estudio, queremos presentar el número de alumnos y alumnas que se han graduado³.

1993-96	1994-97	1995-98	1996-99	1997-00	1998-01	Total
6	9	16	21	26	17	95

TABLA 12. Alumnado que se ha graduado

³ Estos datos han sido obtenidos de la Secretaría de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla.

Con estos datos se puede decir que la población a la que va dirigida nuestra investigación es de 95 sujetos, que son los que se han graduado en la Diplomatura de Maestro especialista en Educación Física. Todos ellos han sido objeto de nuestro trabajo, correspondiente a las 6 promociones estudiadas, desde el año 1993 hasta la promoción que finalizó en el año 2001. Así pues, nuestro trabajo se inserta en el modelo de estudios longitudinales abarcando ocho años consecutivos.

Respecto a la población aceptante y productora de información tenemos que indicar que los datos fueron obtenidos a través de correo postal. Las direcciones facilitadas por las Secretaría del Campus, en bastantes ocasiones, eran en las que los egresados residían mientras que realizaban sus estudios. Esto originó una devolución de instrumentos de recogida de información al no coincidir con la actual dirección de residencia de los titulados, entonces estudiantes. La respuesta obtenida es amplia, aportando información una proporción alta de la muestra invitada, exactamente un 78.95% ($n = 72$).

En la figura 5 se muestra el proceso de recogida de información

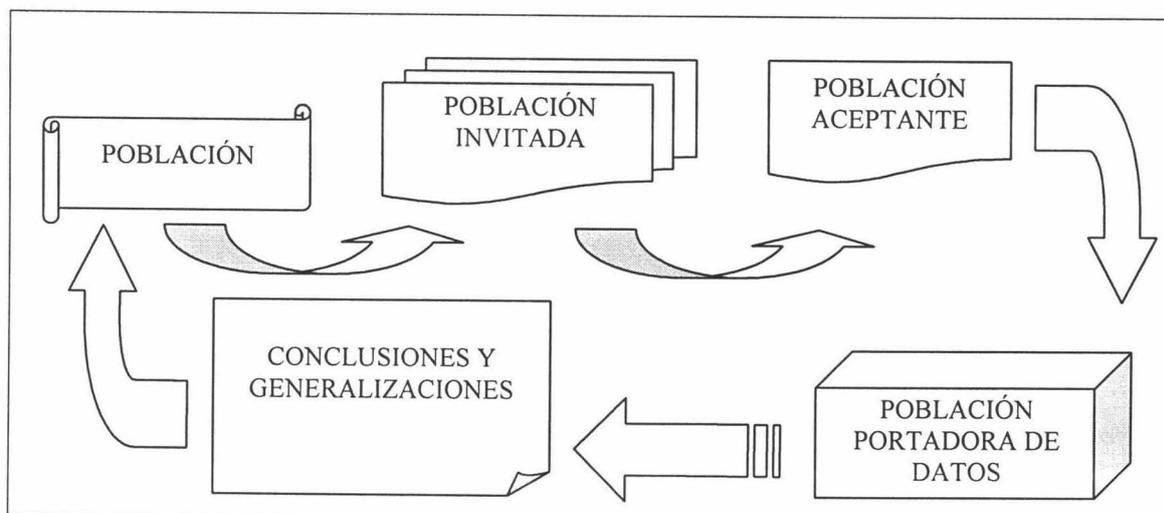


FIGURA 5. Proceso de recogida de información

5.4. Profesorado Universitario encargado de la formación del alumnado de la Diplomatura de Maestro Especialista en Educación Física

El total de departamentos universitarios implicados en la formación de los Diplomados en Magisterio, especialidad de Educación Física, teniendo en cuenta sólo las asignaturas troncales y obligatorias de universidad, es de doce. El número de profesores que han estado vinculados a esta formación se detalla en la tabla siguiente⁴:

Departamento	Nº profesores
Biología Animal	1
Didáctica de la expresión musical, plástica y corporal	
- Didáctica de la expresión corporal	3
- Didáctica de la expresión plástica	1
- Didáctica de la expresión musical	1
Didáctica de la lengua y la literatura	
- Subárea de lengua española	1
- Subárea de idiomas	1
Didáctica de la matemática	1
Didáctica de las ciencias experimentales	1
Didáctica de las ciencias sociales	1
Didáctica y organización escolar	5
Educación física y deportiva	1
Filología francesa	1
Pedagogía	2
Psicología evolutiva y de la educación	2
Química Inorgánica	1
Total	23

TABLA 13. Departamentos y número de profesores responsables de la docencia de Educación Física (desde 1993-2001)

Aunque sólo hemos trabajado con 11 de los 23 profesores que han participado en la formación de estos profesionales, no podemos hablar de selección muestral, dado que todos han sido invitados a participar. Por ausencia en el momento de la recogida de información o por traslado a otros centros, no fue posible realizarle las entrevistas; por

⁴ Datos obtenidos del Vicedecanato de Ordenación Académica y Planes de Estudio de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla.

esta razón hablaremos de muestreo intencional no aleatorio, dado que sólo hemos incluido aquellos que el contexto nos ha permitido acceder.

5.5. Muestra de empleadores

Dado que la Ciudad de Melilla tiene una capacidad de empleo limitado por sus características geográficas y demográficas, hemos seguido los siguientes criterios en la selección de este sector:

1. Que hayan recibido a estos profesionales desde el año que empezaron a graduarse (1996 hasta 2001).
2. Que exijan formación universitaria a los trabajadores.
3. Que sean empresas que se desarrollen en la ciudad de Melilla.

Había otras cuya contratación podría realizarse con personas puntuales pero que no han sido incluidas (por ejemplo, actividades deportivas) por no reunir estos criterios. Si bien es verdad que de algunos de los empleadores no ha sido posible obtener información por diversos motivos (ausencia en el momento de la recogida de información, por enfermedad, por estar de viaje, etc.)

Teniendo en cuenta los criterios anteriormente citados y los motivos por los que no se ha podido obtener más información, el número de empleadores ha sido de cuatro: una directora de un centro de primaria, un director de un centro de secundaria, un jefe de departamento de educación física en un centro de secundaria, y una directora de sección departamental de la Universidad de Granada.

6. Metodología de la investigación

El estudio responde a dos intereses principales; uno relativo a la formación recibida (formación propiamente dicha y satisfacción con la formación) y otra a la inserción sociolaboral (incluyendo también la satisfacción con la misma). Los datos han sido obtenidos de tres fuentes o colectivos principales: *los propios sujetos de*

investigación, los profesionales que los han formado, *profesores universitarios*, y por los *empleadores* que los han contratado o de los que dependen en el trabajo.

Los procedimientos e instrumentos de recogida de información han sido tanto *cuantitativos* como de carácter *cualitativos*, dependiendo de la naturaleza de las variables a estudiar en cada caso.

Para la recogida de datos de los egresados universitarios, se ha utilizado un cuestionario con ítems referidos a la formación y a la inserción sociolaboral. Se ha realizado dos entrevistas para recabar la información de los profesores universitarios y de los empleadores, con ellos se ha recogido información sobre la formación y a la inserción laboral.

El análisis estadístico de los datos recogidos, en el cuestionario, tras su registro y codificación en soporte informático, se ha realizado utilizando el paquete estadístico 11.0 para Windows, y para la información obtenida a través de las entrevistas, se ha utilizado el programa de análisis de datos cualitativos AQUAD five, con las siguientes finalidades:

- Describir las características más importantes de las muestras y de los diversos conjuntos de datos obtenidos
- Explorar las relaciones existentes entre las diferentes variables, demandadas en los objetivos planteados.
- Establecer comparaciones entre variables para dar respuesta a varios objetivos.

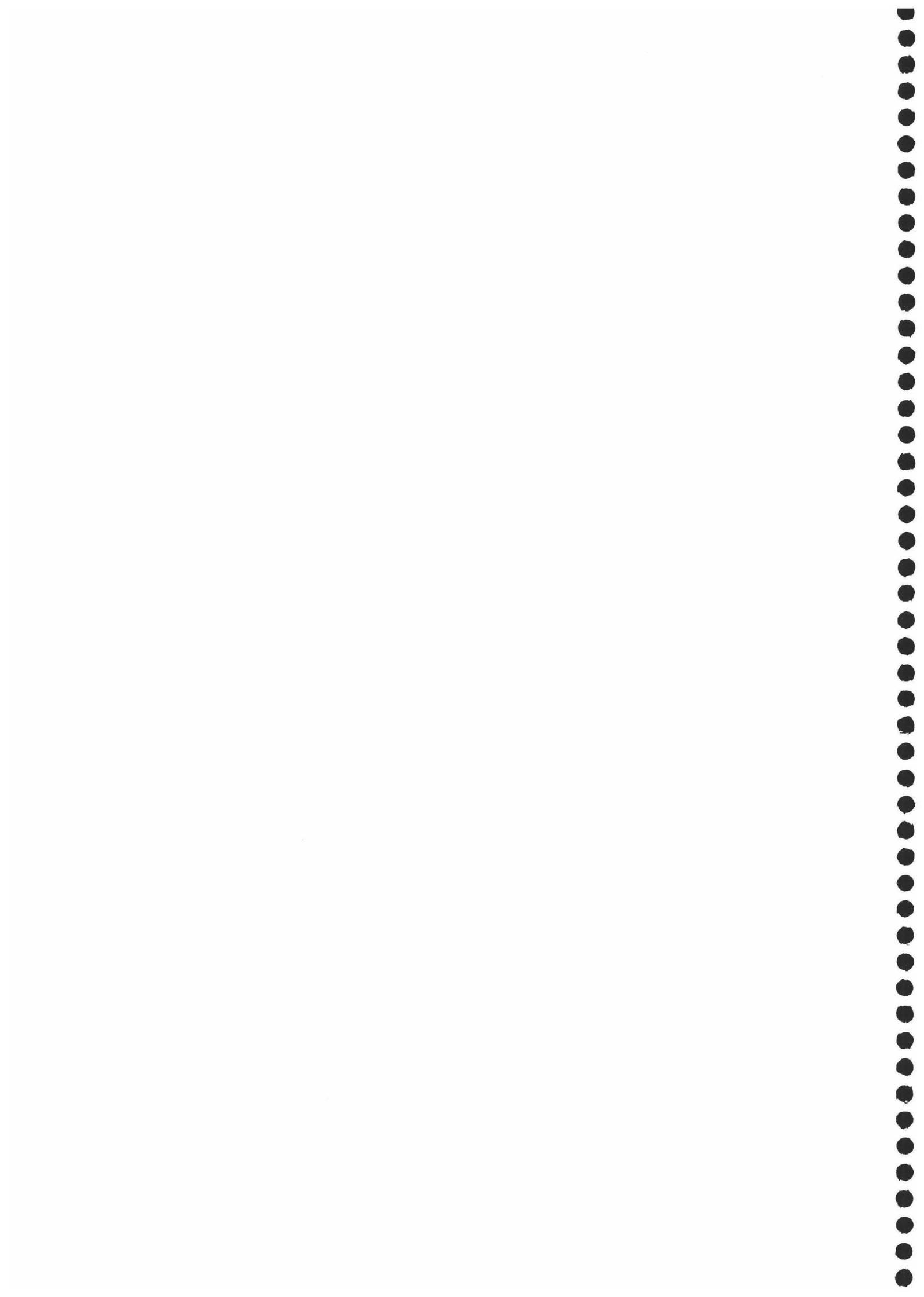
Antes de finalizar este apartado, no queremos dejar de hablar de la triangulación, que es la aplicación y combinación de diferentes metodologías de análisis en el estudio de un mismo fenómeno.

Se puede atender a distintos tipos de triangulación:

- La triangulación de datos
- La triangulación de investigadores
- La triangulación teórica
- La triangulación metodológica
- La triangulación múltiple (el investigador combina en una investigación varios observadores, perspectivas teóricas, orígenes de datos y metodologías).

Una interpretación triangulada refleja un fenómeno social como un proceso relacional e interactivo y, en cualquier caso, la triangulación es la línea de investigación preferida en las ciencias sociales.

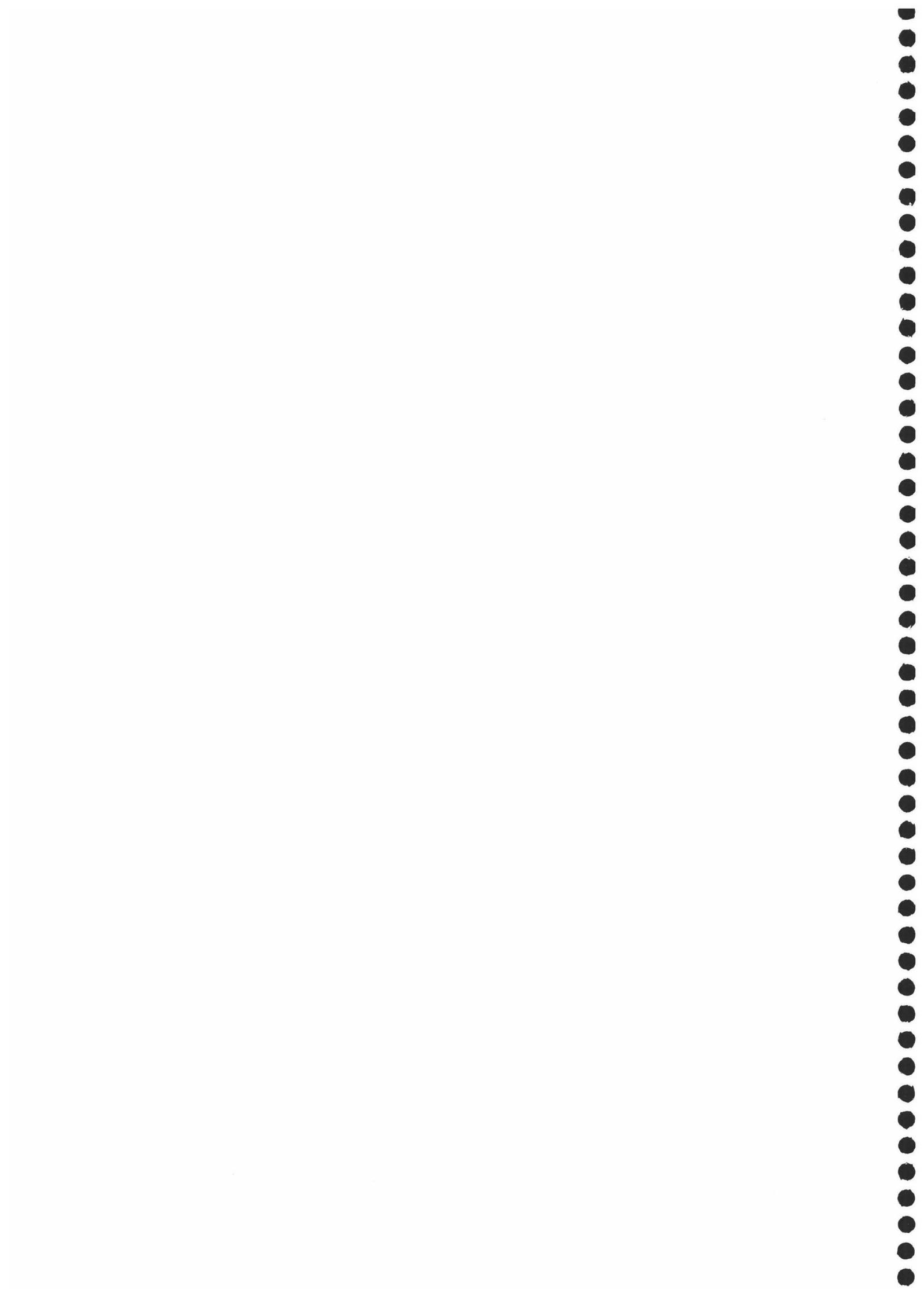
En nuestro estudio se ha realizado una triangulación de informaciones (datos) proporcionadas por egresados, profesores y empleadores.



CAPITULO VII.

Características técnicas del instrumento de medida

1. Introducción
2. Justificación de los instrumentos
 - 2.1. El cuestionario
 - 2.2. La entrevista
3. Proceso de construcción del instrumento
 - 3.1. Cuestionario sobre la inserción sociolaboral
 - 3.1.1. Características técnicas de los instrumentos
 - 3.1.2. Definición operativa de las variables
 - 3.2. Entrevistas
 - 3.2.1. Definición operativa de las variables de la entrevista a los profesores
 - 3.2.2. Definición operativa de las variables de la entrevista a los empleadores
4. Aplicaciones de los instrumentos y observaciones



CAPITULO VII.

CARACTERÍSTICAS TÉCNICAS DE LOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA

1. Introducción

En los apartados que siguen en éste capítulo se detalla la fundamentación y el proceso de construcción de los instrumentos de recogida de datos, el análisis de sus características técnicas, así como la definición operativa de las variables que abarcan dichos instrumentos.

2. Justificación de los instrumentos

Los dos tipos de instrumentos que se introducen en el diseño, tal y como se ha señalado anteriormente, son el **cuestionario** y la **entrevista**, dos técnicas del *método de encuesta*, que se basan en la formulación de preguntas como forma de indagación.

“La encuesta es una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recogen y analizan una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características” (Rojas y otros, 1998)

2.1. El cuestionario

La razón por la que hemos optado por la utilización del cuestionario ha sido debida al volumen de datos a recoger, pareciéndonos este como el más adecuado.

El cuestionario como batería de preguntas de uno o varios tipos (según de lugar a respuestas cerradas, abiertas o tipo likert) presenta, entre otras ventajas la de permitir el anonimato de las respuestas mediante su envío por correo, aunque debe cuidarse que recoja “toda” la información necesaria y relevante para el problema investigado, ateniéndose para ello a los objetivos del estudio. Es importante igualmente, una redacción clara y comprensible, así como unas alternativas de respuesta que expresen todas las posibles (Rojas y otros, 1998)

Algunas de las *limitaciones* de este tipo de instrumentos es la baja tasa de respuesta (Colás y Buendía, 1998; Buendía, Colás y Hernández, 1998; Rojas y otros, 1998). Esto se ha intentado paliar con una llama telefónica solicitándole a los sujetos de investigación su interés en participar en el estudio.

2.2. La entrevista

El empleo de la entrevista se ha considerado el medio más idóneo para la obtención de datos que, por su naturaleza, requieren de diálogo y explicaciones a través de las personas conocedoras en profundidad de los temas a estudiar. Según Buendía y otros (1997) la entrevista *“consiste en la recogida de información a través de un proceso de comunicación, en el transcurso del cual el entrevistado responde a cuestiones previamente diseñadas en función de las dimensiones que se pretende estudiar, planteadas por el entrevistador.* Para Kerlinguer (1987) la entrevista *“es un instrumento poderoso e indispensable en la investigación y produce datos que ningún otro método puede aportar. Es adaptable, susceptible de aplicarse a toda clase de sujetos en estudios muy diversos, y se presta maravillosamente a la exploración profunda”*

La entrevista, igual que el cuestionario, presenta una serie de limitaciones y de ventajas. Como señala Buendía y otros (1997) entre las limitaciones podemos destacar: la influencia que puede ejercer el entrevistador sobre el entrevistado, no se mantiene el anonimato igual que en el cuestionario, y es necesario que el entrevistador sea experto

para que los datos sean lo más fiables posibles. Entre las ventajas destacar la posibilidad de obtener mayor información y menor riesgo de pérdida que con los cuestionarios.

Las entrevistas han requerido una fase previa de preparación a partir de la información de que disponíamos sobre la formación y la inserción laboral. Hemos fijado por tanto los objetivos de antemano, diseñando dos guiones que sirvieran de guía durante la entrevista. Además, las entrevistas fueron registradas, con permiso de los interesados, en *soporte de audio*, lo cuál tiene la ventaja de permitir el análisis de los contenidos y matizaciones. El grabar las entrevistas tiene como ventaja el hecho de que se obtiene material más completo, ya que por medios escritos únicamente, se pierde gran parte del material; se pierde la reflexión y el poder hacer después una interpretación más completa; también permite un análisis crítico de la actuación del propio investigador. En nuestra investigación, el registro de la entrevista fue aceptado por los entrevistados en todos los casos.

3. Proceso de construcción de los instrumentos

3.1. Cuestionario sobre la inserción sociolaboral

Dentro del proyecto de investigación BSO2001-3322-CO2-01 "*la inserción sociolaboral. Evaluación del aprendizaje continuo y ocupacional*" dirigido por la profesora Buendía, proyecto coordinado en el que participa la Universidad de Granada y la Universidad de Jaén, se elaboró un cuestionario por el grupo de investigadores de la Universidad de Jaén dirigido por el profesor Ruiz, "*Cuestionario sobre evaluación de titulaciones y la inserción sociolaboral de los titulados de la Universidad de Jaén*". Este cuestionario fue adaptado por nosotros a nuestro contexto de investigación, es decir, a los egresados en la Diplomatura de Maestro especialista en Educación Física en el Campus de Melilla de la Universidad de Granada (ver anexo 1).

Previamente, el cuestionario, ha sido validado por un grupo de expertos de Jaén y Granada siguiendo el sistema de jueces.

3.1.1. Características técnicas del cuestionario

Previo al estudio de validación del cuestionario, se realizó una revisión de los conceptos y métodos de análisis de las características exigibles a este tipo de instrumentos de medición, con el objeto de decidir sobre las técnicas a emplear en nuestro caso.

Como es sabido, para todo instrumento de medición, hay dos condiciones especiales que dan representatividad a los datos obtenidos: la fiabilidad, confianza que podemos conceder a los datos, y la validez, la concordancia entre lo medido y la realidad que se desea medir.

Sometido a comprobación nuestro cuestionario, se detalla en los puntos que siguen el procedimiento seguido en el estudio de la validez y de la fiabilidad.

a) Validez del cuestionario

Una prueba es válida cuando mide precisamente lo que pretende medir. Por tanto, nuestro cuestionario será válido se mide y da respuesta a nuestros objetivos. La validez puede clasificarse en:

- *Validez de contenido*: grado en el que el contenido de un test es apropiado; no puede concretarse en ninguna clase de correlación, sino que tendrá más validez de contenido cuando mejor esté representada la población de ítems relevantes; por tanto, hace referencia a la representatividad de los elementos de la prueba, es decir, si los ítems son una muestra suficientemente representativa respecto a la característica o variable objeto de medición.
- *Validez predictiva*: el criterio se mide posteriormente a la obtención de los resultados del test; se refiere a la eficacia de un test para predecir la realización correcta a un propósito práctico y se obtiene

correlacionando las puntuaciones que los sujetos alcanzaran en un momento determinado con las logradadas cierto tiempo después, en una variable externa denominada criterio.

- *Validez concurrente*: puede considerarse como un caso especial de la validez predictiva; consiste en verificar si los resultados de la pruebas se correlacionan con otros instrumentos que probaron su validez y que medían las mismas variables, correlacionando las puntuaciones en la prueba y en el criterio.
- *Validez de construcción*: grado en que mide la variable a que se refiere; grado en que correlaciona con un factor o dimensión de la variación común a varios tests. Por tanto, hace referencia a la naturaleza misma de lo que se mide; identifica los valores o niveles que constituyen el objeto o variable.
- *Validez didáctica*: se refiere al aspecto exterior de la prueba, el atractivo y el interés que despierta en aquellos a los que va a ser aplicada. Debe cuidarse la forma de expresión, impresión, tipo de letra, etc., aspectos todo ellos que pueden afectar a los resultados de la validez en el momento de aplicarse la prueba. (Pérez Serrano, G, 1994)

En nuestra investigación se ha realizado tanto la validez de contenido, a través del juicio de expertos, y la validación de constructo para la que se ha realizado el análisis factorial para las 16 competencias profesionales consideradas con el fin de delimitar los componentes principales y determinar la varianza total que éstos explican.

Previo al desarrollo de este tipo de análisis, es imprescindible verificar la adecuación de la técnica a los datos disponibles. Uno de los requisitos que debe cumplirse para la aplicación de esta técnica es que las variables sean concomitantes. En este sentido conviene estudiar la matriz de correlaciones entre todos los ítems con el

objetivo de decidir si es apropiado o no someterla a un proceso de factorización. La existencia de correlaciones altas en dicha matriz nos permite deducir la existencia de una interdependencia entre las mismas, suponiendo recomendable el empleo de esta técnica. Su estudio viene determinado por diversos procedimientos estadístico que, una vez aplicados, velarán por el empleo o no del análisis factorial. Estas técnicas son:

1. *Identificación del Determinante de la Matriz de Correlaciones*

Se trata de un indicador del grado de las correlaciones entre las variables. Tal y como nos indica García, Gil y Rodríguez (2000) un determinante muy bajo supone la existencia de variables con correlaciones entre sí muy elevadas, lo que indica que los datos pueden ser adecuados para realizar un análisis factorial. Para nuestro caso, el *determinante* ha obtenido un valor de $5,060E-06$, lo que indica la existencia de correlaciones altas entre las variables, y esto *posibilita la aplicación de esta técnica*.

2. *Medida de adecuación de la muestra KMO, de Kaiser-Meyer-Olkin*

Esta prueba compara las magnitudes de los coeficientes de correlación observados en la matriz de correlaciones con las magnitudes de los coeficientes de correlación observados en la matriz de correlaciones anti-imagen. Valores bajos en el índice KMO desaconsejan la aplicación del análisis factorial. El valor que hemos obtenido es de 0,736, lo que nos *aconseja la aplicación del análisis factorial*.

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,736
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	717,420
	gl	120
	Sig.	,000

TABLA 14. KMO y prueba de Bartlett

3. *Test de esfericidad de Barlett*

Esta prueba sirve para comprobar la hipótesis de que la matriz de correlaciones es una matriz de identidad. En la tabla anterior se observa que el valor del grado de significación es de 0,000, por lo que se rechaza la hipótesis nula de que nuestra matriz de correlaciones es una matriz de identidad, lo que quiere decir que existen intercorrelaciones significativas. *Esto indica que la matriz de datos es adecuada para proceder al análisis factorial.*

4. *Análisis de residuales*

La matriz de correlaciones reproducidas nos ofrece información sobre los residuales. Mientras más se acerque el valor de estos a cero mejor es el ajuste de nuestros datos al modelo. En nuestro caso, difiere ligeramente dado que algunos datos presentan valores mayores que 0.05.

5. *Determinación de las comunalidades*

El valor de la comunalidad está comprendido entre cero y uno. Una comunalidad cercana a cero indica que los componentes no explican la variabilidad de una variable, mientras que un valor de uno indica que la variable queda totalmente explicada por los componentes. En la columna "*Extracción*" de la siguiente tabla se recogen las comunalidades para cada variable. Podemos afirmar que los ítems son explicados por los componentes, puesto que no hay valores próximos a cero. El método de extracción ha sido el de análisis de componentes principales.

	Inicial	Extracción
Conocimientos técnicos EF	1,000	,762
Conocimientos prácticos EF	1,000	,562
Conocimientos Nuevas Tecnologías	1,000	,781
Obtención autónoma información	1,000	,759
Planificación trabajo y tiempo	1,000	,686
Capacidad resolución problemas	1,000	,819
Liderazgo	1,000	,870
Coordinación trabajo equipo	1,000	,658
Tolerancia	1,000	,744
Capacidad comunicación oral	1,000	,653
Capacidad comunicación escrita	1,000	,626
Autoconfianza	1,000	,686
Capacidad creativa	1,000	,565
Conocimiento Inglés	1,000	,523
Conocimiento Francés	1,000	,889
Conocimiento otras lenguas	1,000	,761

TABLA 15. Comunalidades

6. *Extracción de componentes*

El objetivo principal de esta fase es determinar el número mínimo de factores comunes capaces de reproducir, de un modo satisfactorio, las correlaciones observadas entre las variables. El método que vamos a utilizar es el de componentes principales, cuyo objetivo es maximizar la varianza explicada. El primer componente es aquel que contribuye mejor a explicar la varianza total, el segundo aportar un máximo de la varianza residual restante, y así sucesivamente. Para determinar el número de factores que deben ser extraídos se parte de la regla de conservar sólo aquellos componentes cuyos autovalores son mayores que la unidad.

En la tabla siguiente se muestra en primer lugar los autovalores iniciales. Como podemos observar hay cuatro componentes con autovalor por encima de uno, lo que nos indica que van a ser extraídos cuatro componentes, que explican el 70,907 % del total de la varianza. El método de extracción utilizado ha sido el de análisis de componentes principales.

El hecho de que aparezcan en la primera columna de la tabla 16 componentes, se debe a que podemos extraer tantos componentes como variables tengamos que analizar.

Compo nente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	6,748	42,173	42,173	6,748	42,173	42,173	5,444	34,027	34,027
2	1,821	11,382	53,555	1,821	11,382	53,555	2,302	14,386	48,413
3	1,686	10,535	64,090	1,686	10,535	64,090	1,964	12,274	60,687
4	1,091	6,817	70,907	1,091	6,817	70,907	1,635	10,220	70,907
5	,979	6,117	77,024						
6	,884	5,525	82,549						
7	,659	4,116	86,665						
8	,491	3,070	89,735						
9	,459	2,866	92,602						
10	,276	1,725	94,327						
11	,242	1,515	95,842						
12	,209	1,309	97,151						
13	,187	1,167	98,318						
14	,113	,705	99,023						
15	9,215E-02	,576	99,599						
16	6,412E-02	,401	100,000						

TABLA 16. Varianza total explicada

Según el gráfico de sedimentación adjunto, viene a ser un referente visual en el proceso de exposición de los resultados obtenidos tras la extracción de los factores. Se puede observar como el quinto componente presenta un autovalor que es menor que uno.

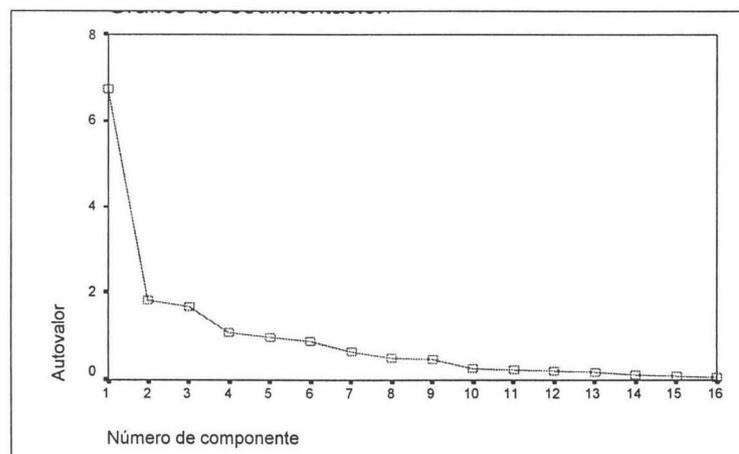


GRÁFICO 5. Sedimentación

En la tabla siguiente se recogen los pesos factoriales de cada variable en los cuatro componentes extraídos. Un peso o carga nos indica el grado de correlación entre la variable y el componente. Como límite razonable se suele adoptar, para pesos

factoriales ortogonales, 0,30. El método de extracción utilizado ha sido el de análisis de componentes principales, obteniéndose 4 componentes.

	Componente			
	1	2	3	4
Conocimientos técnicos EF	,835			
Conocimientos prácticos EF	,516		,504	
Conocimientos Nuevas Tecnologías	,758	-,417		
Obtención autónoma información	,817			
Planificación trabajo y tiempo		,762		
Capacidad resolución problemas	,852			
Liderazgo	,792	-,329		
Coordinación trabajo equipo	,505	,306		-,539
Tolerancia	,718	,384		
Capacidad comunicación oral	,744			
Capacidad comunicación escrita	,758			
Autoconfianza	,469	,662		
Capacidad creativa	,589		,402	
Conocimiento Inglés	,656			
Conocimiento Francés	-,501		,602	,477
Conocimiento otras lenguas			,807	-,318

TABLA 17. Matriz de componentes

7. Rotación de componentes

A partir de la rotación varimax, que logra extraer de forma ortogonal el valor de la correlación de la varianza en el factor, trataremos de hacer más sencilla la interpretación de los componentes. Determinando las relaciones existentes entre cada factor y las variables de estudio, conoceremos el contenido de cada factor y favoreceremos su interpretación. (El método de extracción ha sido el de análisis de componentes principales, el método de rotación utilizado ha sido el varimax y la rotación ha convergido en 7 iteraciones).

Como resultado de la rotación hemos obtenido la matriz de componentes rotados.

	Componente			
	1	2	3	4
Conocimientos técnicos EF	,745		,366	
Conocimientos prácticos EF	,366			,585
Conocimientos Nuevas Tecnologías	,882			
Obtención autónoma información	,842			
Planificación trabajo y tiempo		,787		
Capacidad resolución problemas	,752	,493		
Liderazgo	,767		,307	,425
Coordinación trabajo equipo			,737	
Tolerancia	,483	,604	,330	
Capacidad comunicación oral	,780			
Capacidad comunicación escrita	,701		,358	
Autoconfianza		,785		
Capacidad creativa	,474	,456		,361
Conocimiento Inglés	,648		,317	
Conocimiento Francés			-,871	
Conocimiento otras lenguas				,850

TABLA 18. Matriz de componentes rotados

Como anteriormente hemos comentado con la matriz se ha obtenido 4 factores. Para interpretarlo, examinamos las saturaciones que en cada uno de ellos muestran los elementos que lo configuran. Dichos factores obtenidos se han denominado de la siguiente manera:

- Factor 1: Formación general
- Factor 2: Relaciones personales
- Factor 3: Relaciones grupales
- Factor 4: Competencias transversales

A continuación, en la tabla 19 presentamos las variables agrupadas en cada uno de los cuatro factores obtenidos en el análisis.

Factores	Variables contempladas en cada factor
<p>Factor 1: Formación general</p>	<p>Conocimientos técnicos de Educación Física Conocimientos en nuevas tecnologías Obtención autónoma de la información Capacidad de resolución de problemas Liderazgo Capacidad de comunicación oral Capacidad de comunicación escrita Capacidad creativa Conocimiento de Ingles</p>
<p>Factor 2: Relaciones personales</p>	<p>Planificación del trabajo y el tiempo Tolerancia Autoconfianza</p>
<p>Factor 3: Relaciones grupales</p>	<p>Coordinación del trabajo en equipo Conocimiento de Francés</p>
<p>Factor 4: Conocimientos transversales</p>	<p>Conocimientos prácticos de Educación Física Conocimiento de otras lenguas</p>

TABLA 19. Factores y variables

b) Fiabilidad del cuestionario

La fiabilidad es la cualidad de una prueba relativa a la exactitud y constancia. Así, se dice que un test es fiable cuando mide con la misma precisión en sucesivas aplicaciones realizadas en situaciones similares.

La fiabilidad fue estimada a través del subprograma *Reliability análisis*, del paquete estadístico SPSS 11.0, para determinar la consistencia, obteniéndose un coeficiente “alfa de cronbach” igual a 0,8682, con un nivel de confianza del 95%.

N de casos = 66,0	N de Items = 16
Alpha = ,8682	

TABLA 20. Alfa de Cronbach

Con el estudio de la fiabilidad y de la validez, podemos afirmar que el cuestionario reúne las cualidades esenciales de este tipo de instrumentos. El estudio de la validez de contenido a través del juicio de expertos, nos ha permitido introducir mejoras y ajustes en algunos ítems. Mediante el análisis factorial realizado, hemos podido distinguir una serie de estructuras consistentes o factores dentro de variables más amplias, que además, nos van a servir de referencia para realizar el análisis de los datos. A su vez, el estudio de fiabilidad, nos ofrece un coeficiente alto para esta clase de instrumentos. Por tanto, este instrumento, constituye una herramienta útil para evaluar las variables relacionadas con la inserción laboral en nuestro contexto.

3.1.2. Definición operativa de las variables

a) Datos Personales

- *Sexo*: Esta variable se define por la pertenencia de la persona al género masculino o al femenino. Se trata de una variable diferenciadora de rasgos de personalidad y aptitudinales que han sido objeto de numerosos estudios sistemáticos durante todo este silo en su relación con variables como la inteligencia, rendimiento, intereses, etc. En distintos estudios en el ámbito de la educación superior, la variable sexo se revela como un importante predictor de la elección de determinadas titulaciones.

1. Sexo: Hombre Mujer

- *Año de nacimiento*: Se obtiene la edad cronología de cada persona. Al igual que el sexo, esta es una variable muy estudiada en relación con multitud de otras variables psicológicas y pedagógicas.

2. Año de nacimiento: 19__

- *Lugar de nacimiento:* En la que se obtiene información referente a la localidad y provincia de nacimiento

3. **Lugar de nacimiento:** _____ LOCALIDAD _____ PROVINCIA _____

- *Actividad actual:* Viene definida por la combinación de dos situaciones que son, por un lado, la condición de ser estudiante o de haber finalizado ya los estudios superiores; y por otro, la dedicación exclusiva al estudio universitario o bien la circunstancia de estar ya inmerso en el mercado laboral ya sea buscando empleo o trabajando.

4. **Actividad actual**

- 1. Me dedico únicamente al estudio.
- 2. Estudio y busco empleo.
- 3. Estudio y trabajo.
- 4. Busco empleo.
- 5. Trabajo.

- *Estudios que está realizando en la actualidad:* Definido por la denominación de los estudios o carrera que el egresado o egresada está realizando, ya sean diplomatura, licenciatura, o doctorado, para su ampliación de estudios.

5. **Estudios que está realizando en la actualidad:**

- 1. Licenciado en Psicopedagogía
- 2. Licenciado en Educación Física
- 3. Estudios de tercer ciclo.
- 4. Otros: _____
- 5. Ninguno

- *Lugar de trabajo:* Se define por la denominación de la localidad y provincia donde el egresado o egresada desarrolla su labor profesional.

6. **Lugar del trabajo actual:**
Localidad: _____ Provincia: _____

b) Datos Académicos y Formación

b.1. Estudios preuniversitarios

- *Nota media de acceso a la universidad:* Viene definida por la puntuación obtenida en los estudios preuniversitarios realizados.

7. **Nota media de acceso a la universidad:**
 1. Sobresaliente. 2. Notable. 3. Bien. 4. Suficiente.

- *Competencias antes de iniciar sus estudios universitarios:* Variable en la que se describen una serie de competencias relacionadas con el desarrollo de su futura labor docente¹.

8. Indique en qué medida poseía las siguientes <i>competencias</i> antes de iniciar su estudios universitarios:	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO
	1	2	3	4
Conocimientos técnicos relacionados con la Educación Física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimientos prácticos relacionados con la Educación Física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimientos sobre Nuevas Tecnologías de la Información	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obtención autónoma de la información	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Planificación del trabajo y del tiempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacidad de resolución de problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Liderazgo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordinación de trabajo en equipo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tolerancia, capacidad de apreciar diferentes puntos de vista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacidad para comunicarse oralmente en público	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacidad para comunicarse correctamente por escrito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autoconfianza en sus competencias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacidad creativa, innovadora y crítica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimiento de Lenguas Extranjeras (Inglés)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimiento de Lenguas Extranjeras (Francés)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimiento de Lenguas Extranjeras (Otra:)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¹ Hay que hacer constar que esta serie de competencias no sólo se estudia su adquisición antes de la formación universitaria, sino que también se hace el estudio tras la formación universitaria y tras la formación continua.

b.2. Formación Universitaria:

- *Vía de acceso a la universidad:* Forma en que tuvo acceso a la universidad, ya fuese a través de las pruebas de selectividad (desde COU o Bachillerato LOGSE), desde ciclos formativos, meditarate estudios de Formación profesional, Acceso para Mayores de 25 u otra modalidad.

9. Vía de acceso a la Universidad:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> 1. Selectividad (desde COU) | <input type="checkbox"/> 5. Módulos Nivel III |
| <input type="checkbox"/> 2. Selectividad (desde Bachillerato LOGSE) | <input type="checkbox"/> 6. Mayores de 25 años |
| <input type="checkbox"/> 3. Ciclos formativos LOGSE | <input type="checkbox"/> 7. Estudios Extranjeros |
| <input type="checkbox"/> 4. F. P 21 grado | <input type="checkbox"/> 8. Otros: _____ |

- *Orden de preferencia de la titulación elegida en el proceso de matriculación:* Se refiere a si la elección de estudios tuvo lugar en primera, segunda o tercera o siguientes opciones, es decir, si el alumno eligió la carrera que deseaba como primera opción o tuvo que elegir otra.

10. Señale el orden de preferencia de la titulación elegida en el proceso de matriculación:

1. Primera elección 2. Segunda elección 3. Tercera o siguientes

- *Motivos de elección:* Se define por el grado de influencia manifestada de los diversos motivos propuestos, ya sean éstos de tipo vocacional, por sus salidas profesionales, por el buen sueldo, por proximidad, prestigio social u otros.

11. Motivos de la elección:

- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> 1. Vocación | <input type="checkbox"/> 3. Buen sueldo | <input type="checkbox"/> 5. Prestigio social |
| <input type="checkbox"/> 2. Salidas profesionales | <input type="checkbox"/> 4. Proximidad | <input type="checkbox"/> 6. Otros |

- *Años invertidos para la obtención del título:* Definidos por los cursos académicos que el egresado ha necesitado para obtener la Diplomatura de Maestro.

12. Indique el número de años que ha invertido en obtener el título de Diplomado en Educación Física. _____

- *Nota media de los estudios:* Viene definida por la puntuación obtenida en los estudios universitarios.

13. Nota media de los estudios:

1. Aprobado 2. Notable 3. Sobresaliente 4. Matrícula Honor

- *Cambio de carrera:* Presencia o ausencia de cambio de carrera o estudios a lo largo de su trayectoria académica en la universidad.

14. ¿Ha cambiado alguna vez de carrera a lo largo de sus estudios universitarios?

0. No 1. Sí ¿De cuál?: _____

- *Vinculación con la Universidad de Granada:* Se define por la relación que existe, o no, entre el egresado y la Universidad ya sea de profesor, becario, alumno, PAS u otra.

15. Vinculación actual con la Universidad de Granada:

1. Profesor 3. Alumno tercer ciclo 5. PAS 7. Otra: _____
 2. Becario 4. Alumno postgrado 6. Ninguna

- *Actividad/es que realizaba durante sus estudios:* Definido por su dedicación plena al estudios, por realizar algún trabajo (relacionado o no con los estudios), etc.

16. Durante el tiempo que fue alumno de la Universidad de Granada, ¿cuál fue su situación? Elija todas las respuestas que estime necesarias:

1. Dedicación plena al estudio 4. Trabajo en prácticas
 2. Trabajo no relacionado con los estudios 5. Búsqueda activa de empleo
 3. Trabajo relacionado con los estudios 6. Otros

- *Tipo de trabajo durante sus estudios:* Se define como la ocupación principal que realizaba durante su formación universitaria.

17. Si trabajaba cuando realizaba sus estudios, ¿en qué lo hacía? (Señale la ocupación principal)

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> 1. Clases particulares | <input type="checkbox"/> 8. Gimnasio |
| <input type="checkbox"/> 2. Socorrista | <input type="checkbox"/> 9. Rehabilitación |
| <input type="checkbox"/> 3. Colonias de verano | <input type="checkbox"/> 10. Psicología deportiva |
| <input type="checkbox"/> 4. Escuelas deportivas | <input type="checkbox"/> 11. Juez deportivo |
| <input type="checkbox"/> 5. Recreación y campamentos | <input type="checkbox"/> 12. Psicomotricidad |
| <input type="checkbox"/> 6. Entrenador | <input type="checkbox"/> 13. Otros. _____ |
| <input type="checkbox"/> 7. Escuela de nutrición | |

- *Competencias tras la formación universitaria:* Variable en la que se describen una serie de competencias relacionadas con el desarrollo de su futura labor docente². En el cuestionario aparece dicha variable formulada tal y como queda reflejada en la pregunta 8 indicando esta vez que es tras la formación universitaria y no antes de iniciar la misma.
- *Utilidad de los estudios:* Grado de utilidad de la formación recibida para una serie de cuestiones.

	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO
	1	2	3	4
19. En qué medida sus estudios le ayudaron:				
1. A encontrar un trabajo satisfactorio cuando los acabó	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. En sus expectativas profesionales a largo plazo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. En el desarrollo de su personalidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

² Hay que hacer constar que esta serie de competencias se estudia en tres momentos de la formación de los egresados: antes de su formación universitaria, tras su formación universitaria y tras la formación continua.

- *Estudios que volvería a realizar:* Se define por la elección de estudios que realizaría el egresado si volviera a matricularse en la universidad.

	NO	PROBABLEMENTE NO	PROBABLEMENTE SI	SI
	1	2	3	4
20. Si usted tuviera que plantearse de nuevo sus estudios universitarios:				
1. Escogería la misma carrera	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Elegiría una carrera de ciclo largo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Elegiría una carrera de ciclo corto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Volvería a realizar estudios superiores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Volvería a estudiar otra vez en la misma universidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Volvería a estudiar en el mismo centro universitario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

b.3. Satisfacción con la enseñanza.

- *Satisfacción con la enseñanza en general:* Grado de satisfacción que el egresado manifiesta en relación a sus resultados, al nivel científico de las materias, etc.

	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO
	1	2	3	4
21. Valore en qué grado se siente <u>satisfecho/a en general</u> con los siguientes aspectos:				
1. Sus los resultados de los estudios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. El nivel científico de las materias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. El plan de estudios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. La adecuación al progreso científico y técnico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. El equilibrio teoría – práctica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. La competencia científica del profesorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. La actuación docente del profesorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- *Satisfacción con respecto a la formación específica en Educación Física:* Grado que manifiesta el sujeto respecto a las enseñanzas específicas de educación física.

22. Valore en qué grado se siente <u>satisfecho/a, con respecto a las asignaturas específicas de Educación física</u> , sobre los siguientes aspectos:	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO
	1	2	3	4
1. Sus los resultados de los estudios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. El nivel científico de las materias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. La adecuación al progreso científico y técnico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. El equilibrio teoría – práctica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. La competencia científica del profesorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. La actuación docente del profesorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- *Problemas que le han afectado en la formación universitaria:* Viene definido por problemas como la insuficiente preparación pre-universitaria, la falta de ayuda del profesorado, falta de claridad expositiva, falta de recursos,etc.

23. Valore en qué grado le <u>han afectado</u> los siguientes problemas:	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO
	1	2	3	4
1. La preparación insuficiente al llegar a la universidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Falta de ayuda personal del profesorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Poca claridad expositiva del profesorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Escasez de recursos complementarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. La escasa preferencia por la carrera	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. La falta de aptitudes para la carrera	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Otro:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- *Satisfacción con respecto a aspectos más generales de la vida universitaria:* Grado que presenta el egresado de satisfacción con respecto a una serie de aspectos que están relacionados con la vida universitaria.

24. Valore su <u>satisfacción</u> con respecto a los siguientes aspectos que le proponemos:	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO
	1	2	3	4
1. Trámites burocráticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Contenidos que integran la carrera	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Peculiaridades de las asignaturas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Materiales didácticos y recursos para el estudio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Criterios de evaluación y calificación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Becas y ayudas del estado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Salidas profesionales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Trato con los compañeros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Trato con el profesorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Trato con el personal de administración y servicios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Tutorías	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Servicio de biblioteca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Servicio de fotocopidora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Gestión del Centro (relación equipo directivo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. El centro en general	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Horarios de las asignaturas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Recursos materiales del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

b.4. Formación continua

- *Estudios tras las graduación:* Se refiere a la formación continua que ha realizado el sujeto tras su formación inicial.

25. Indique los estudios que ha realizado después de su graduación en la universidad.
Señale todas las alternativas que precise:

<input type="checkbox"/> 1. Cursos de ampliación de estudios	<input type="checkbox"/> 5. Cursos de tercer ciclo
<input type="checkbox"/> 2. Cursos de formación básica	<input type="checkbox"/> 6. Formación Ocupacional
<input type="checkbox"/> 3. Postgrado (Master, Especialista, etc.)	<input type="checkbox"/> 7. Ningunos
<input type="checkbox"/> 4. Otras titulaciones universitarias	

- *Momento de la formación continua:* Se refiere al momento, en el tiempo, en el que ha seguido con su formación.

26. Si ha continuado con su formación ¿en qué momento la ha realizado?

- 1. Nada más finalizar la formación inicial.
- 2. Pasado un tiempo de la finalización de los estudios universitarios.

- *Expectativas de su formación continua:* definida por las expectativas que han cubierto la formación continua que ha realizado.

27. Indique las expectativas que tenía al comienzo de las actividades de formación continua. (Posible respuesta múltiple)

- 1. La formación y estudios adicionales son necesarios debido a las deficiencias de los estudios realizados
- 2. La formación y estudios adicionales son necesarios para realizar tareas que no estaban previstas en los estudios realizados.
- 3. Los estudios que realicé son una base para la actualización continua de conocimientos y habilidades.
- 4. La formación continua es necesaria para la transición a otras actividades.

- *Motivos de la elección de los cursos:* Se define por la motivación que tenía los sujetos para la realización de cursos para su formación continua.

28. ¿Por qué motivos realizó estos cursos? (Posible respuesta múltiple).

- 1. Para actualizar mis conocimientos (reciclaje).
- 2. Como preparación para la búsqueda de empleo.
- 3. Para mejorar mi empleo.

- *Expectativas cubiertas por los cursos:* Grado en el que las expectativas que tenían con la realización de los cursos de postgrado se han visto cubiertas con el desarrollo de los mismos.

29. En qué medida los cursos que ha realizado han cubierto sus expectativas?

- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| NADA | ALGO | BASTANTE | MUCHO |

- *Competencias tras la finalización de la formación continua:* Variable en la que se describen una serie de competencias relacionadas con el desarrollo de su futura labor docente³. En el cuestionario aparece dicha variable formulada tal y como queda reflejada en la pregunta 8 indicando esta vez que es tras la finalización del proceso de formación continua.
- *Formación recibida en los cursos de postgrado:* Se refiere a si la formación continua le ha sido útil para conseguir un trabajo, realizar mejor las tareas relacionadas con su trabajo, para realizar tareas más interesantes, mejorar su estatus y poder afrontar mayor cantidad de asuntos.

	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO
	1	2	3	4
31. La formación recibida en estos cursos le ha sido útil para:				
1. Conseguir un trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Realizar mejor las tareas de su trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Posibilitar la realización de tareas más interesantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Mejorar su estatus (promoción, aumento de ingresos, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Poder afrontar mayor cantidad de asuntos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

c) Situación sociolaboral y trayectoria profesional

c.1. Datos sobre la situación laboral actual

- *Trabajo en la actualidad:* Definida por el hecho de estar o no trabajando en la actualidad.

<p>32. Trabaja en la actualidad.</p> <p><input type="checkbox"/> 0. No <input type="checkbox"/> 1. Sí</p>

³ Hay que hacer constar que esta serie de competencias se estudia en tres momentos de la formación de los egresados: antes de su formación universitaria, tras su formación universitaria y tras la formación continua.

- *Herramientas para la búsqueda de empleo:* Se refiere al tipo de herramientas que los egresados han utilizado para la búsqueda de empleo.

33. Indique qué herramientas utilizó para la búsqueda de empleo (indicar todas las utilizadas).

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> 1. INEM | <input type="checkbox"/> 5. Amistades, contactos, etc. |
| <input type="checkbox"/> 2. Empresas de trabajo temporal | <input type="checkbox"/> 6. Iniciativa personal (autoempleo). |
| <input type="checkbox"/> 3. Preparación oposiciones | <input type="checkbox"/> 7. Medios de comunicación (prensa, TV, etc.) |
| <input type="checkbox"/> 4. Internet | <input type="checkbox"/> 8. Programas Informáticos empleo Universidades |
| | <input type="checkbox"/> 9. Otras |

- *Asociación profesional o Colegio oficial:* Se define como la pertenencia o no a alguno de estos colectivos.

34. ¿Pertenece a una Asociación Profesional o Colegio Oficial relacionada con su titulación?

0. No 1. Sí

- *Contacto con empresas/centro/instituciones:* Número de empresas/centros/instituciones con la que el egresado ha contactado para de la consecución de su primer empleo.

35. Número aproximado de empresas/centros/instituciones con las que tuvo contacto antes de conseguir el primer empleo: ____

- *Comienzo del trabajo:* Se refiere al momento en el que el egresado empezó a trabajar con respecto al momento de su graduación.

36. ¿Cuándo comenzó usted a trabajar?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> 1. Justo después de graduarse. | <input type="checkbox"/> 3. Entre 6 meses y un año |
| <input type="checkbox"/> 2. Entre 1 y 6 meses. | <input type="checkbox"/> 4. Más de un año. |

- *Vinculación del primer empleo*: Se define por la pertenencia o no del primer empleo al ámbito de la educación física y por su especificación.

37. El primer empleo después de terminar la carrera se encontraba:

1. Vinculado con la Educación Física. 2. No vinculado con la Educación Física

38. Especifique el tipo de trabajo que era: _____

- *Trabajo actual*: Se refiere al tipo de empresa en la que trabaja actualmente, su relación o no con la docencia y ámbito geográfico.:

39. Especifique el tipo de empresa en la que trabaja actualmente (aquella en la que realice su actividad principal):

1. Administración local 5. Empresa pública
 2. Administración autonómica 6. Empresa privada
 3. Administración nacional 7. Autónomo
 4. Organización sin ánimo lucro 8. Otra

40. Si su trabajo en la actualidad está relacionado con la docencia, especifique:

- a. Nivel b. Ámbito
 1. Infantil 1. Estatal.
 2. Primaria 2. Privado.
 3. Secundaria 3. Ambos.
 4. Superior
 5. Educación de adultos
 4. Enseñanza no reglada

41. Si en la actualidad está usted trabajando ¿Dónde realiza usted su trabajo?:

1. Melilla 2. Otro lugar. Especifique: _____

- *Jornada laboral y salario mensual*: Se define por el tipo de jornada por el que estaba contratado o ha estado contratado en el último trabajo, así como por el salario mensual bruto.

42. Jornada laboral actual, o del último trabajo que haya tenido (estable, temporal o cualquier otro):

1. Jornada completa 2. Media jornada 3. Tiempo parcial

- *Trabajo en empresas/organismos tras la graduación:* Viene definido por el número de empresas u organismos en los que ha trabajado tras la graduación.

47. ¿En cuántas empresas/organismos ha trabajado tras graduarse? : _____

c.2. Satisfacción con el empleo desempeñado

- *Satisfacción con el empleo:* Grado de satisfacción que manifiesta el sujeto con el contenido del trabajo, la remuneración, las posibilidades de promoción, los logros de expectativas profesionales y las relaciones con los compañeros.

48. Señale el nivel de satisfacción con su empleo:	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO
	1	2	3	4
1. Contenido del trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Remuneración	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Posibilidades de promoción	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Logros de expectativas profesionales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Relaciones con los compañeros de trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- *Relación estudios universitarios y trabajo realizado:* Viene definido por la relación existente entre los estudios que han realizado nuestros egresados y el trabajo que realiza.

49. Indique la relación de sus estudios universitarios con el trabajo que realiza

- 1. Sus estudios son los más acordes para su trabajo.
- 2. Sus estudios tienen cierta afinidad con su trabajo.
- 3. Otros estudios habrían sido más apropiados.
- 4. El campo de estudio no importa mucho.
- 5. Ningún tipo de estudios superiores se relaciona con su trabajo.

- *Situación laboral y expectativas:* Se define por el grado de coincidencia entre la situación laboral actual y las expectativas que el egresado tenía al iniciar su formación universitaria.

50. Indique si su situación laboral actual coincide con las expectativas que tenía al iniciar los estudios:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4
	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO

3.2. Entrevistas

El contacto con los profesores universitarios que han formado a los graduados objeto de este estudio, así como con los empleadores de los mismos (ya sean los que los han contratado como los responsables de los que dependen en el trabajo) ha permitido obtener una serie de información que ha servido para poder tener otros puntos de vista sobre la formación e inserción laboral, y así ampliar los datos obtenidos por medio del cuestionario.

Para ello, tal y como hemos señalado anteriormente, se ha empleado dos entrevistas como instrumentos de recogida de datos (una dirigida a los profesores universitarios en torno a la formación que estos han dispensado, y otra dirigida a los empleadores con relación a la inserción y la formación que han observado en sus empleados).

Ambas entrevistas han sido estructuradas y las cuestiones que se preguntaban fueron extraídas, no sólo de la literatura existente, sino que se ha tenido en cuenta aspectos importantes de los obtenidos a través del cuestionario que los egresados habían contestado.

Para el desarrollo de las entrevistas se disponía de un guión que servía de hilo conductor de dichas entrevistas, de modo que reuniera todos aquellos aspectos o variables a tratar, asegurando que no quedaran olvidados a lo largo de la conversación.

Esta ficha o guión puede consultarse en los Anexos 3 y 4 para el profesorado universitario y para los empleadores respectivamente.

La duración de las entrevistas osciló entre 15 y 25 minutos dependiendo del entrevistado y todas ellas fueron grabadas previa aceptación por parte de los mismo, con la intención de no perder ninguna información.

3.2.1. Definición operativa de las variables de la entrevista a los profesores universitarios

a) Datos Personales

- *Departamento:* Definido por la pertenencia a un determinado departamento universitario. Se puede detectar que entrevistas pertenecen o no a profesorado de áreas específicas de educación física o de áreas más generalistas.
- *Estudios que poseen:* Titulación o estudios que posee.
- *Edad:* Edad cronológica.
- *Sexo:* Esta variable se define por la pertenencia de la persona al género masculino o al femenino.
- *Años de docencia:* Número de años que lleva la persona trabajando como formador de estos y otros egresados.

b) Formación Universitaria

- *Dificultades en la carrera:* Se refiere a qué tipo de dificultades se les presenta a los alumnos en el periodo de formación universitaria.

- *Asistencia de los egresados:* Viene determinado por el grado de asistencia de los egresados a clase, así como por los motivos de absentismo.
- *Aptitudes de los egresados:* Se refiere a si los egresados presentaban aptitudes para cursar dicha titulación.
- *Competencia profesionales:* Nos referimos a las competencias que el profesorado universitario enseña a los estudiantes y cuáles son las que deberían tener un buen profesional de la educación física.
- *Formación y trabajo:* Se refiere a si la formación impartida es la adecuada para poder encontrar un puesto de trabajo.
- *Materia impartida:* Nos referimos a la distribución entre teoría y práctica y a la actualización de los contenidos de la materia, así como las formas de llevar a cabo dicha actualización
- *Plan de estudios:* Viene determinado por la adecuación o no de las asignaturas que conforman el plan de estudios.
- *Formación del alumnado:* Se refiere al grado de formación que presentaba el alumnado en su ingreso en la universidad, esto es, la formación que traían de la secundaria.
- *Ayuda del profesorado:* Definido por la ayuda que presta el profesorado al alumnado.
- *Recursos:* Se refiere a si la falta de recursos para las enseñanzas impartidas, influyen o no en su práctica docente.

c) Satisfacción con la enseñanza

- *Satisfacción de los egresados con respecto a la formación recibida:* Grado que creen los profesores universitarios que presenta la satisfacción de los egresados con respecto a la formación que han recibido.

d) Formación continua

- *Importancia de la formación continua:* Valoración que se da sobre la importancia o no de la formación continua para los egresados universitarios.

3.2.2. *Definición operativa de las variables de la entrevista a los empleadores*

a) Datos Personales

- *Nombre del Centro:* Definido por la pertenencia a un Instituto de Enseñanza Secundaria, un Centro de Primaria o Centro Universitario.
- *Puesto que desempeña:* Se define por el cargo que ocupa, si es director, si es responsable del departamento, etc.
- *Estudios que poseen:* Titulación o estudios que posee.
- *Sexo:* Esta variable se define por la pertenencia de la persona al género masculino o al femenino.
- *Años de docencia:* Número de años que lleva la persona trabajando.
- *Años en el cargo:* Se define por el número de años que la persona está en cargo de responsabilidad.

b) Formación de los egresados

- *Formación de los egresados*: Se refiere a los aspectos más relevantes de la formación de los egresados; aspectos positivos y negativos de la formación que recibieron.

c) Satisfacción con el empleo que desempeñan los egresados

- *Satisfacción laboral*: Se refiere a los aspectos que están relacionados con la satisfacción laboral.
- *Relaciones interpersonales*: Se define por las relaciones que el egresado mantiene con sus compañeros, sus supervisores y las personas que dependen de ellos directamente.
- *Profesional 10*: Viene determinado por los aspectos que debe tener el profesional de la educación física.

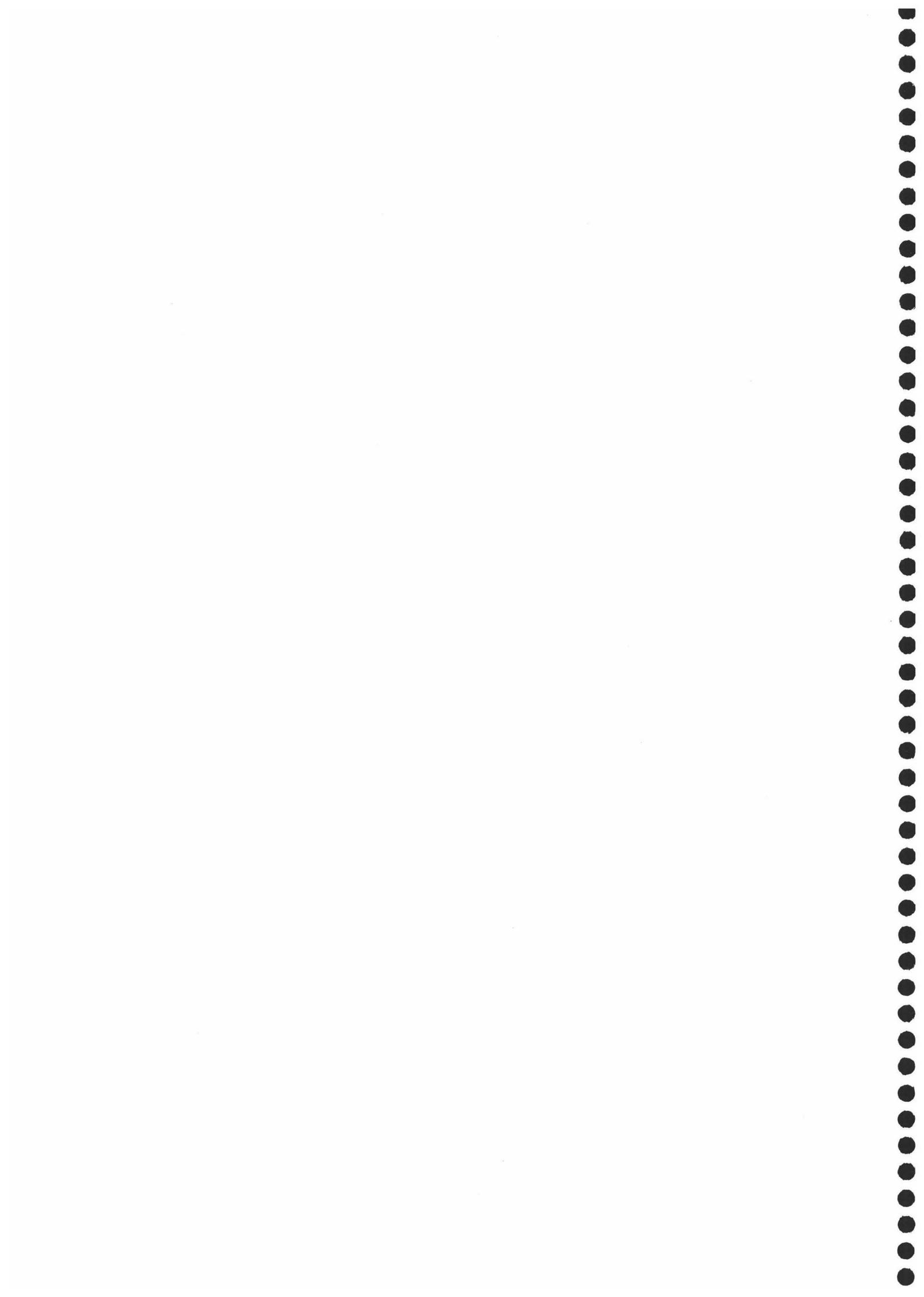
4. Aplicación de los instrumentos

Una vez elaborado y validado el *cuestionario dirigido a los egresados* ha sido enviado por correo a toda la población. En dicho envío se incluyó junto con el cuestionario, un sobre de retorno para facilitar la devolución de los mismos. Con el fin de favorecer la sinceridad en las respuestas, se ha garantizado el anonimato de los participantes.

Las *entrevistas a los profesores universitarios*, se realizaron en las dependencias del Campus. Previamente se llevó a cabo una labor de explicación sobre la finalidad de la investigación. En ningún caso pusieron objeciones a la grabación en audio-casete, que posteriormente nos ha resultado muy útil en el análisis y clasificación de los datos.

Y por último, las *entrevistas a los empleadores*, que en todos los casos se llevó a cabo en las dependencias de los respectivos centros, a los que al igual que al profesorado universitario se les informo de la finalidad de la investigación y tampoco pusieron objeción a la grabación de la entrevista.

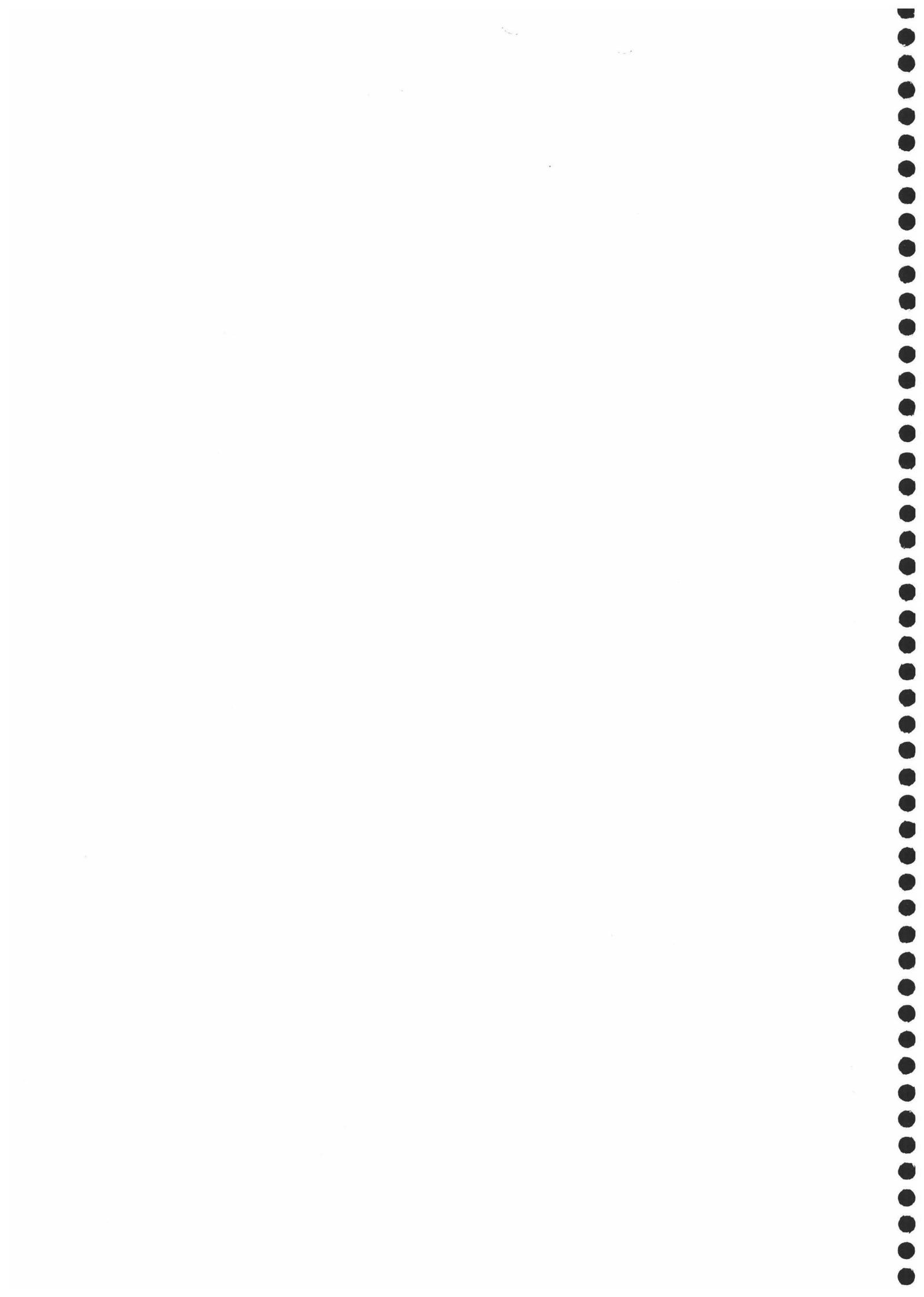




CAPITULO VIII.

Análisis e interpretación de los resultados

1. Introducción
2. Análisis e interpretación de los datos del cuestionario
 - 2.1. Datos identificativos de los sujetos que componen la población
 - 2.2. Datos académicos y de formación
 - 2.2.1. Estudios preuniversitarios
 - 2.2.2. Formación universitaria
 - 2.2.3. Formación continua
 - 2.3. Situación sociolaboral y trayectoria profesional
 - 2.3.1. Datos sobre la situación laboral actual
 - 2.3.2. Satisfacción con el empleo desempeñado
 - 2.4. Estudio comparativo entre variables
 - 2.4.1. Inserción laboral y cursos de formación continua
 - 2.4.2. Competencias e inserción laboral
 - 2.4.3. Inserción laboral y género
3. Análisis e interpretación de los datos de la entrevista al profesorado
4. Análisis e interpretación de los datos de la entrevista a los empleadores
5. Contraste y discusión de la información obtenida



CAPITULO VIII.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

1. Introducción

El proceso de análisis de los datos recogidos se presentan estructurados en tres apartados. Con cada uno de ellos se pretende dar respuesta a las interrogantes que se plantean a través de los objetivos planteados en el diseño de la investigación.

En el primer apartado se presentará la información obtenida a través de las respuestas que los titulados de educación física han proporcionado en el *Cuestionario sobre inserción*, el segundo apartado en el que aparece los datos obtenidos a través del análisis de contenido de las entrevistas realizadas a los profesores universitarios, y por último, un tercer apartado dedicado al análisis de las entrevistas realizadas a los empleadores.

Dichos apartados se completaran a través de las comparaciones necesarias entre los datos obtenidos por las tres fuentes emisoras de información: egresados, docentes y directores o responsables laborales de los egresados.

Debido a la naturaleza de los datos con los que trabajamos hemos utilizado software cuantitativo como cualitativo. Como hemos indicado en el capítulo anterior, se ha utilizado el paquete estadístico SPSS 11.0 para el tratamiento y análisis de las preguntas planteadas en el cuestionario. Se ha realizado un análisis descriptivo a través de estadístico como: la media, la desviación típica, el porcentaje, ...

Tras la primera descripción pasamos al análisis inferencial donde presentamos la comparación de variables: formación continua y grado de inserción, competencias e inserción laboral y sexo e inserción laboral.

El análisis cualitativo de los datos que nos aportan las entrevistas se ha realizado con el programa AQUAD five que tras el análisis de contenido nos permite la reducción de datos a través de la codificación.

2. Análisis e interpretación de los datos del cuestionario

Atendiendo a los diferentes apartados en los que se encuentra dividido el *cuestionario de inserción laboral*, presentamos el análisis e interpretación de los resultados obtenidos. Dichos apartados son:

- *datos personales*
- *datos académicos y formación*
- *situación sociolaboral y trayectoria profesional.*

Tras presentar los datos obtenidos en cada uno de estos apartados, nos ha parecido interesante presentar algunas comparaciones de aquella información que parece más relevante para nuestro estudio.

2.1. Datos identificativos de los sujetos que componen la población

A continuación se hace una descripción de la población de nuestro estudio con los resultados obtenidos en el apartado de *datos personales* del cuestionario, presentando aquella información que es más relevante para nuestra investigación.

Como puede observarse en la figura siguiente, del 100% de nuestra población, el porcentaje más alto de sujetos son hombres, con un 72,2 % de los encuestados, frente al 27,8 % de los sujetos que son mujeres, dato que podemos comparar con el estudio Mesa

(2003) sobre la población de los estudiantes en el Campus de Melilla, en el que aparece que en la especialidad de educación física cerca del 90% de estudiantes son varones.

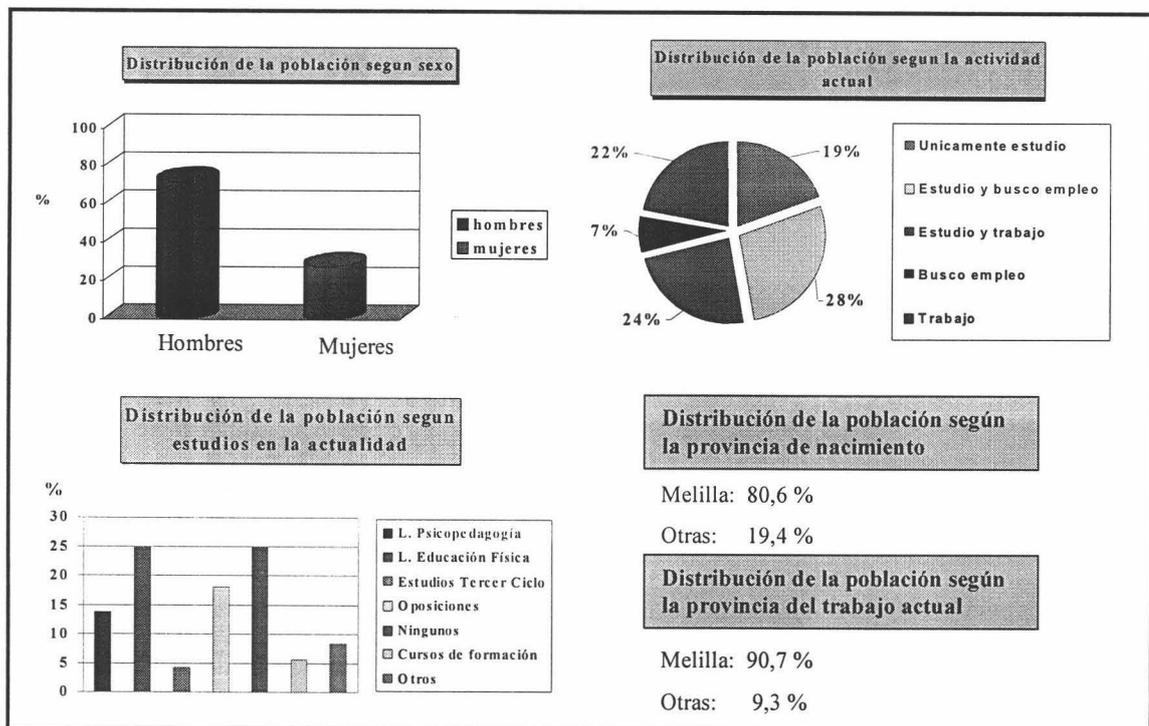


FIGURA 6. Datos personales de los titulados

Hemos de resaltar que como respuesta al apartado de “*Actividad actual*” los porcentajes que arrojan las respuestas es de un 70,8 % de egresados que todavía siguen realizando otros estudios, si bien de ese porcentaje, un 23,6 % ya está trabajando. A este último porcentaje de egresados tenemos que sumar un 22,2 % que trabaja pero no estudia, lo que supone casi la mitad de los egresados (45,8 %) que ya están trabajando.

Como parece lógico desde el punto de vista académico, la Licenciatura de Educación Física es la salida natural para los diplomados que quieren seguir estudiando, así, del 70,8% de titulados que todavía siguen estudiando, un 25% lo hacen en dicha titulación, un dato que confirma el estudio de Granda (1997) en el que la mayoría de los sujetos indicaban que pensaban seguir estudios de segundo ciclo en facultades de actividad física y el deporte.

Los resultados obtenidos en las respuestas ante la pregunta “*Provincia de nacimiento*” nos indica que el 80,6% de los sujetos de estudio han nacido en la Ciudad Autónoma de Melilla, obteniéndose un porcentaje más alto, 90,7%, en la pregunta de “*Provincia de trabajo actual*”

2.2. Datos académicos y de formación

En este apartado se presenta la información obtenida en los ítems del 7 al 31 de nuestro cuestionario. Tal y como queda reflejado en el Anexo 1, el apartado de *Datos académicos y formación*, a su vez se encuentra dividido en tres subapartados que corresponden a tres momentos en la trayectoria formativa de los sujetos:

- *estudios preuniversitarios*
- *formación universitaria*
- *formación continua.*

A su vez, en el subapartado de *formación universitaria* podemos encontrarnos una subdivisión en la que aparecen ítems referidos a la satisfacción con la formación universitaria recibida.

2.2.1. Estudios preuniversitarios

Básicamente este aspecto se estudia a partir de dos cuestiones, una referida en cuando a la nota media de acceso a la universidad y otra referida al grado en que poseía una serie de competencias. En el gráfico 6 se presenta los datos referidos a la *nota media de acceso a la universidad*. Estos titulados acceden a la universidad con una calificación de BIEN, al menos esto ocurre en más de la mitad de los sujetos encuestados (58,3%).

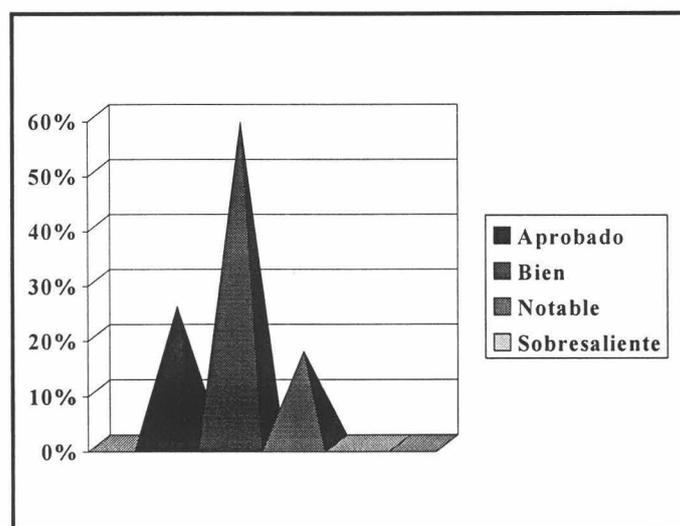


GRÁFICO 6. Nota de acceso a la universidad

El resumen de las respuestas del grado de competencias que los sujetos encuestados dicen que poseían antes de iniciar su estudios universitarios, aparecen reflejados en la tabla 21.

COMPETENCIAS	%			
	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO
Conocimientos técnicos relacionados con la Educación Física	5,6	61,1	30,6	2,8
Conocimientos prácticos relacionados con la Educación Física	0	41,2	44,1	14,7
Conocimientos sobre Nuevas Tecnologías de la Información	25	41,7	16,7	16,7
Obtención autónoma de la información	11,1	50	19,4	19,4
Planificación del trabajo y del tiempo	2,8	50	38,9	8,3
Capacidad de resolución de problemas	0	30,6	41,7	27,8
Liderazgo	16,7	30,6	27,8	25
Coordinación de trabajo en equipo	0	38,9	52,8	8,3
Tolerancia, capacidad de apreciar diferentes puntos de vista	0	8,3	52,8	38,9
Capacidad para comunicarse oralmente en público	11,1	41,7	22,2	25
Capacidad para comunicarse correctamente por escrito	0	17,1	60	22,9
Autoconfianza en sus competencias	0	19,4	69,4	11,1
Capacidad creativa, innovadora y crítica	5,6	25	58,3	11,1
Conocimiento de Lenguas Extranjeras (Inglés)	25	44,4	27,8	2,8
Conocimiento de Lenguas Extranjeras (Francés)	69,4	25	5,6	0
Conocimiento de Lenguas Extranjeras (Otra: _____)	88,9	5,6	5,6	0

TABLA 21. Resultados obtenidos en cuanto a las competencias antes de iniciar estudios universitarios

Destacamos esencialmente los siguientes aspectos:

- Los egresados manifiestan mayoritariamente (61,1%) que al comenzar la carrera tenían cierto conocimiento técnico pero es en el apartado de *conocimientos técnicos relacionados con la educación física*, donde dicen poseer mayor grado de competencias. El 58,8% dan respuesta de *bastante* o *mucho*. Todos los sujetos que forman parte de la muestra afirman tener al menos un mínimo de grado de competencia en conocimientos prácticos quizás porque *“una gran mayoría de ellos realiza actividades físico-deportivas con cierta asiduidad ...”* (Granda, 1997)
- Este aspecto es igualmente destacable con los ítems referidos a *“capacidad de resolución de problemas”*, *“coordinación de trabajo en equipo”* *“tolerancia, capacidad de apreciar diferentes puntos de vista”*, *“Capacidad de comunicarse correctamente por escrito”* y *“Autoconfianza en sus competencias”* el 100 % de la muestra responde que como mínimo poseían en *“algo”* esas competencias.
- Más de la mitad de los sujetos poseían *“bastante”* las siguientes competencias más generales: *“coordinación de trabajo en equipo”* (52,8%); *“tolerancia, capacidad de apreciar diferentes puntos de vista”* (52,8%); *“Capacidad para comunicarse correctamente por escrito”* (60%); *“Autoconfianza en sus competencias”* (69,4%); y, *“capacidad creativa, innovadora y crítica”* (58,3%).
- En cuanto al *“conocimiento de lenguas extranjeras”* los porcentajes obtenidos más altos se dan en el conocimiento de inglés.

2.2.2. Formación Universitaria

Este bloque de *formación universitaria* está compuesto por 12 ítems a los que se le añade 4 ítems referidos a la *satisfacción con la enseñanza universitaria*.

- *Formación universitaria*

En la figura siguiente se presenta los datos referidos a los ítems 9, 10, 11 y 14, ítems que hacen referencia al acceso a los estudios de Maestro Especialista en Educación Física

Las respuestas dadas al cuestionario nos da el siguiente perfil de los egresado de Educación Física en el Campus de: sujetos que han accedido a la universidad desde *selectividad* (desde COU) (83,3%), que han elegido cursar esta titulación en *primera opción* (83,3%), la *vocación* es el motivo de elección (61,1%) y que *no han cambiado de carrera* a lo largo de sus estudios universitarios (84,7%).

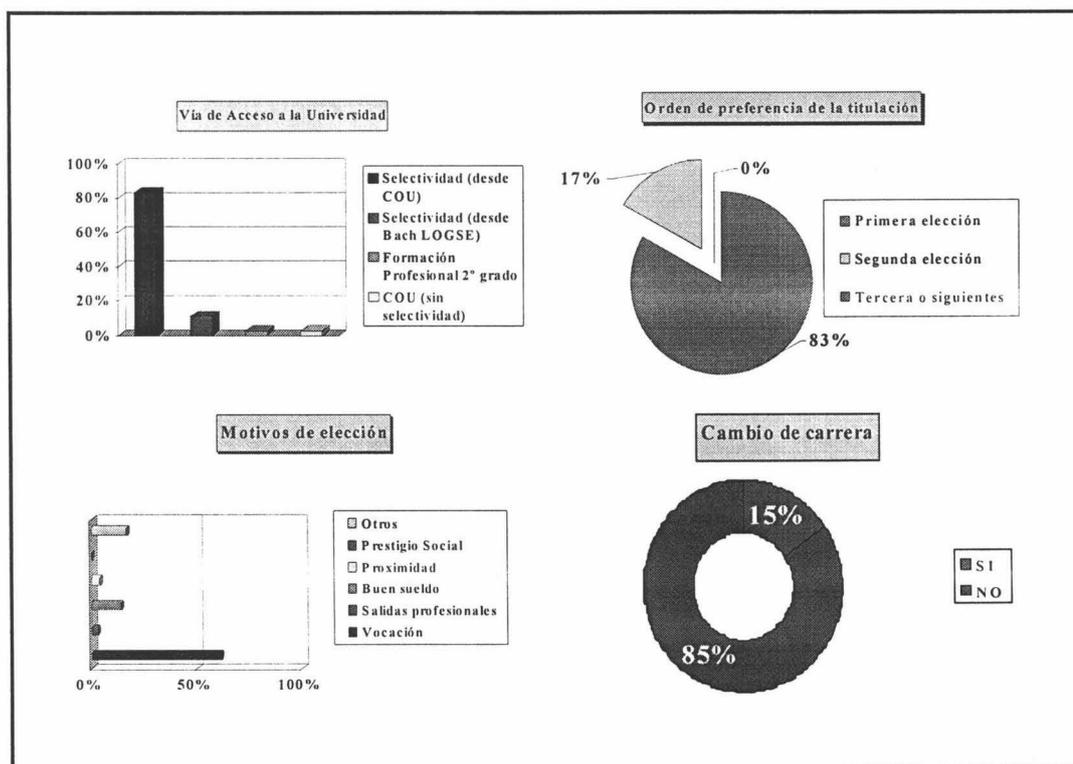


FIGURA 7. Resultados obtenidos en los ítems 9, 10, 11 y 14

Si nos fijamos en el “*número de años que ha invertido en obtener el título*” el 65,3% de los sujetos han contestado que los años que han tardado en terminar la titulación es de 3, que corresponde al número de cursos que tiene el plan de estudios de Maestro.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3 años	47	65,3	65,3	65,3
	4 años	13	18,1	18,1	83,3
	5 años	10	13,9	13,9	97,2
	6 años	2	2,8	2,8	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

TABLA 22. Años en terminar la titulación

En cuanto a la *nota media de los estudios* la que más predomina en los titulados es la calificación de *notable* con un 55,6%..

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Aprobado	30	41,7	41,7	41,7
	Notable	40	55,6	55,6	97,2
	Sobresaliente	2	2,8	2,8	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

TABLA 23. Nota media estudios

En relación al ítem “*vinculación actual con la Universidad de Granada*” el 56,9% de la muestra ha respondido que “*ninguna*” si bien hay que reseñar que el 33,3% dice seguir estando vinculado cursando “*estudios de postgrado*” que como anteriormente indicábamos el 25% lo hacen en los estudios de *Licenciado en Actividad Física y el Deporte*.

En la figura siguiente donde aparecen los datos obtenidos en el ítem 16, sobre la *situación durante sus estudios*, podemos observar que el 75% de los sujetos tenían una *dedicación plena al estudio*. En la tabla 24 se hace un desglose de aquellas ocupaciones principales que desarrollaban los egresados durante su formación. El trabajo que realizaban la mayoría de los sujetos de nuestra muestra se centraba en dar *clases particulares* con un 37 %, seguido de un 14,8% la ocupación *entrenador* y trabajo en un *gimnasio*.

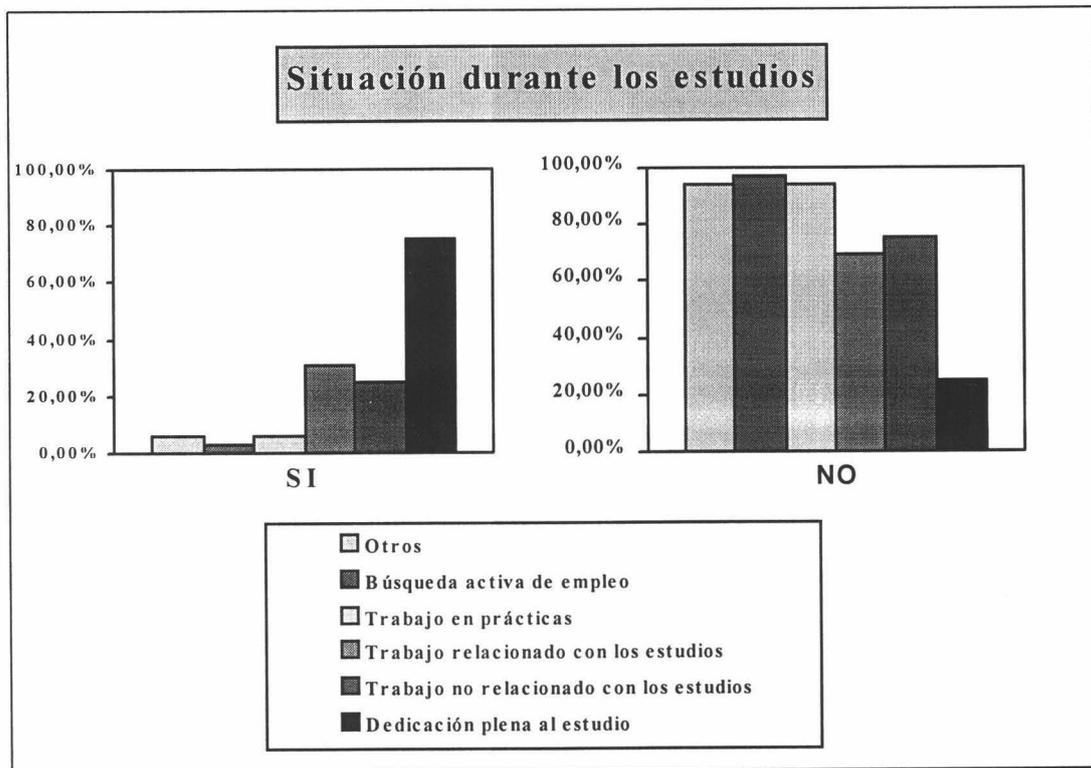


FIGURA 8. Situación durante los estudios

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Clases particulares	20	27,8	37,0	37,0
	Socorrista	4	5,6	7,4	44,4
	Colonias de verano	2	2,8	3,7	48,1
	Escuelas deportivas	2	2,8	3,7	51,9
	Entrenador	8	11,1	14,8	66,7
	Escuela de nutrición	2	2,8	3,7	70,4
	Gimnasio	8	11,1	14,8	85,2
	Juez deportivo	2	2,8	3,7	88,9
	Clases natación	4	5,6	7,4	96,3
	Camarera	2	2,8	3,7	100,0
	Total	54	75,0	100,0	
Perdidos	Sistema	18	25,0		
Total		72	100,0		

TABLA 24. Ocupación principal

En relación a las “*competencias adquiridas tras la formación universitaria*” los datos quedan resumidos en la siguiente tabla.

COMPETENCIAS	%			
	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO
Conocimientos técnicos relacionados con la Educación Física	0	8,3	72,2	19,4
Conocimientos prácticos relacionados con la Educación Física	0	8,3	66,7	25
Conocimientos sobre Nuevas Tecnologías de la Información	0	27,8	55,6	16,7
Obtención autónoma de la información	0	30,6	33,3	36,1
Planificación del trabajo y del tiempo	0	30,5	47,2	22,2
Capacidad de resolución de problemas	0	17,1	48,6	34,3
Liderazgo	5,9	26,5	38,2	29,4
Coordinación de trabajo en equipo	0	22,2	63,9	13,9
Tolerancia, capacidad de apreciar diferentes puntos de vista	0	8,3	38,9	52,8
Capacidad para comunicarse oralmente en público	0	27,8	44,4	27,8
Capacidad para comunicarse correctamente por escrito	0	11,4	54,3	34,3
Autoconfianza en sus competencias	0	16,7	66,7	16,7
Capacidad creativa, innovadora y crítica	2,8	27,8	50,0	19,4
Conocimiento de Lenguas Extranjeras (Inglés)	19,4	52,8	25,0	2,8
Conocimiento de Lenguas Extranjeras (Francés)	66,7	27,8	5,6	0
Conocimiento de Lenguas Extranjeras (Otra:)	88,9	5,6	5,6	0

TABLA 25. Resultados obtenidos en cuanto a las competencias tras la formación inicial

En la tabla anterior, podemos observar que en casi todas las competencias los egresados después de su formación universitaria han adquirido como mínimo algo en cada una de ellas presentando los porcentajes más altos en la opción de “*Bastante*” a excepción de las competencias relacionadas con el “*conocimiento de lenguas extranjeras*” en el que los porcentajes más altos aparecen en la opción “*nada*”, para francés y otras lenguas, y en “*algo*” para el inglés, algo que parece normal ya que la enseñanza de las lenguas extranjeras en la titulación de Maestro especialista en Educación Física es de 4,5 Créditos.

A continuación se presentan una figura comparativa entre el grado de adquisición de las competencias antes de iniciar los estudios universitarios y tras la finalización de los mismos, en donde se puede observar que el paso por la formación universitaria ha influido en una mayor adquisición de las mismas.

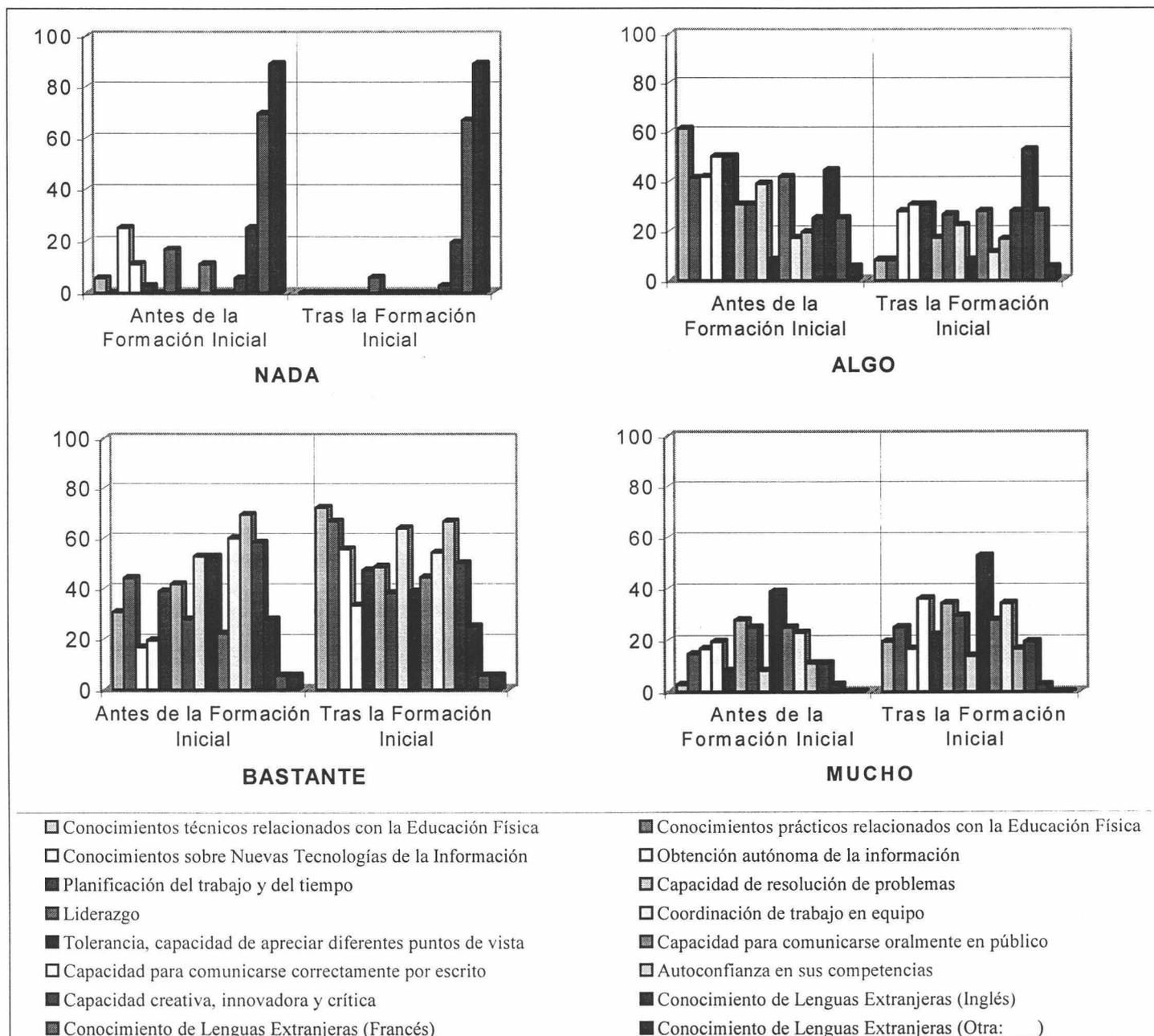


FIGURA 9. Comparación del grado de adquisición de las competencias antes de iniciar los estudios universitarios y tras la finalización de los mismos

En la siguiente figura presentamos los datos obtenidos en el ítem 19 “*en qué medida sus estudios le ayudaron...*” en los egresados indican en un 50% que los estudios no le han ayudado a *encontrar un trabajo satisfactorio*, si bien un 47,2% indica que sus estudios le han ayudado *bastante* en sus “*expectativas profesionales a largo plazo*”. Finalmente se obtiene las puntuaciones más altas en la escala en el valor

bastante cuando se refiere a que los estudios le han ayudado “*en el desarrollo de su personalidad*”.

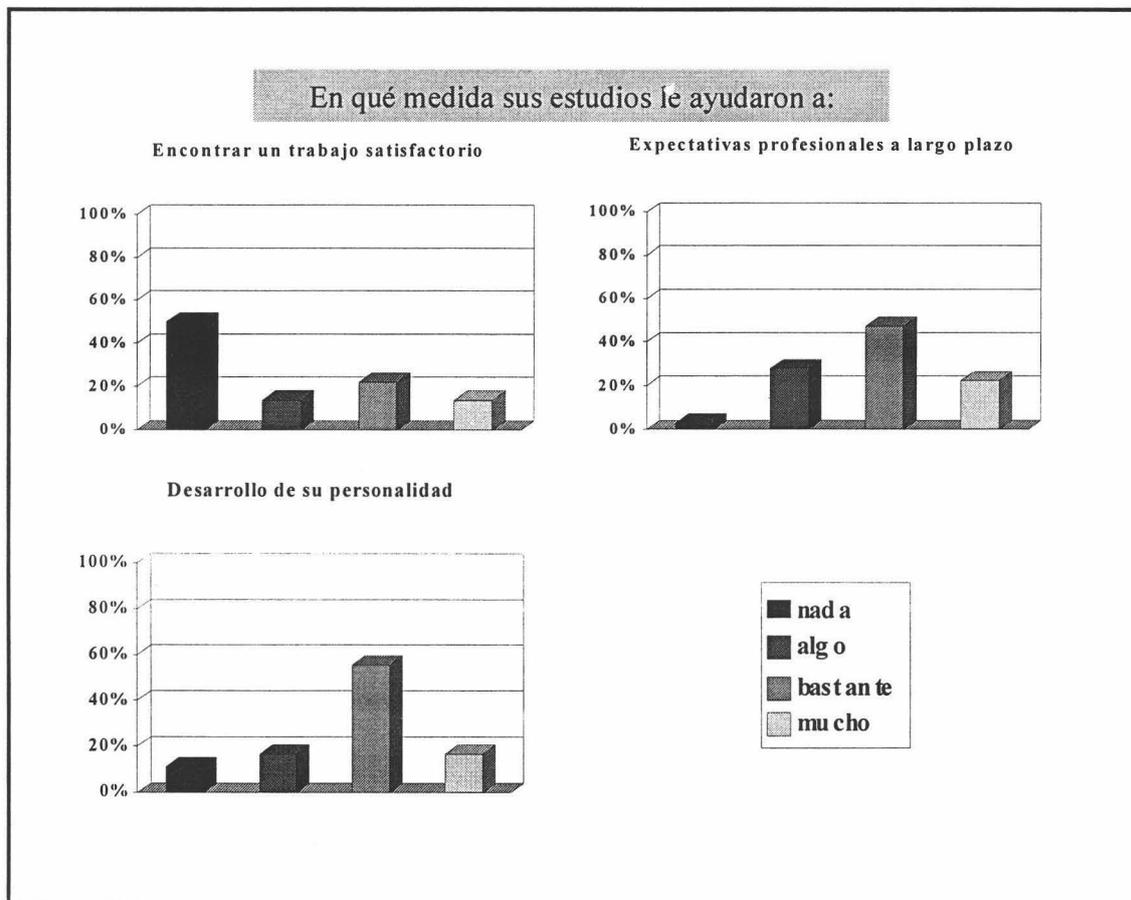


FIGURA 10. Expectativas de los egresados

El bloque de *formación universitaria* finaliza con el ítem número 20 que queda redactado así: “*si usted tuviera que plantearse de nuevo sus estudios universitarios ...*” y se han obtenido los datos que se presentan en la siguiente tabla.

	%			
	No	PROBABLEMENTE NO	PROBABLEMENTE SI	SI
1. Escogería la misma carrera	8,3	13,9	25	52,8
2. Elegiría una carrera de ciclo largo	27,8	22,2	25	25
3. Elegiría una carrera de ciclo corto	19,4	36,1	41,7	2,8
4. Volvería a realizar estudios superiores	11,1	13,9	27,8	47,2
5. Volvería a estudiar otra vez en la misma universidad	11,1	8,3	27,8	50
6. Volvería a estudiar en el mismo centro universitario	13,9	19,4	25	41,7

TABLA 26. Tipo de estudios que volvería a realizar

Según los datos que aparecen en la tabla, los egresados puntúan mayoritariamente cerca o superior al 50% en la opción “SI” indicando que “*escogerían la misma carrera*”, que “*volverían a realizar estudios superiores*”, “*volverían a estudiar en la misma universidad*” y “*volverían a estudiar en el mismo centro universitario*”. Un 27,8% de los egresados indican que no “*elegirían una carrera de ciclo largo*”.

Que más de un 50% señalen la opción “sí” cuando se refieren a que “*escogerían la misma carrera*” está relacionado con los datos que presentamos cuando hacíamos referencia a que el 61,1% el motivo de elección de este título era la “*vocación*”.

Para finalizar el apartado de *formación universitaria*, se presentan la información obtenida en los ítems 21 al 24 que están referidos a la *Satisfacción con la enseñanza universitaria*.

La figura 11 se presenta los datos referidos a los ítems 21 y 22 que se centran en ver la *satisfacción en general* de los egresados y la *satisfacción con respecto a las asignaturas específicas de educación física*.

Los resultados que se obtienen con los datos son parecidos en los dos ítems, lo que nos muestra que la satisfacción de los egresados en la formación en general y en la específica de educación física es *bastante buena*. Sólo se observa una pequeña diferencia en cuanto a la cuestión del “*equilibrio entre teoría y práctica*” que en términos generales la satisfacción presenta el porcentaje en la opción “*algo*” (47,2%) mientras que en lo específico de educación física, la satisfacción obtiene las máximas puntuaciones en la opción “*bastante*” (44,4%).

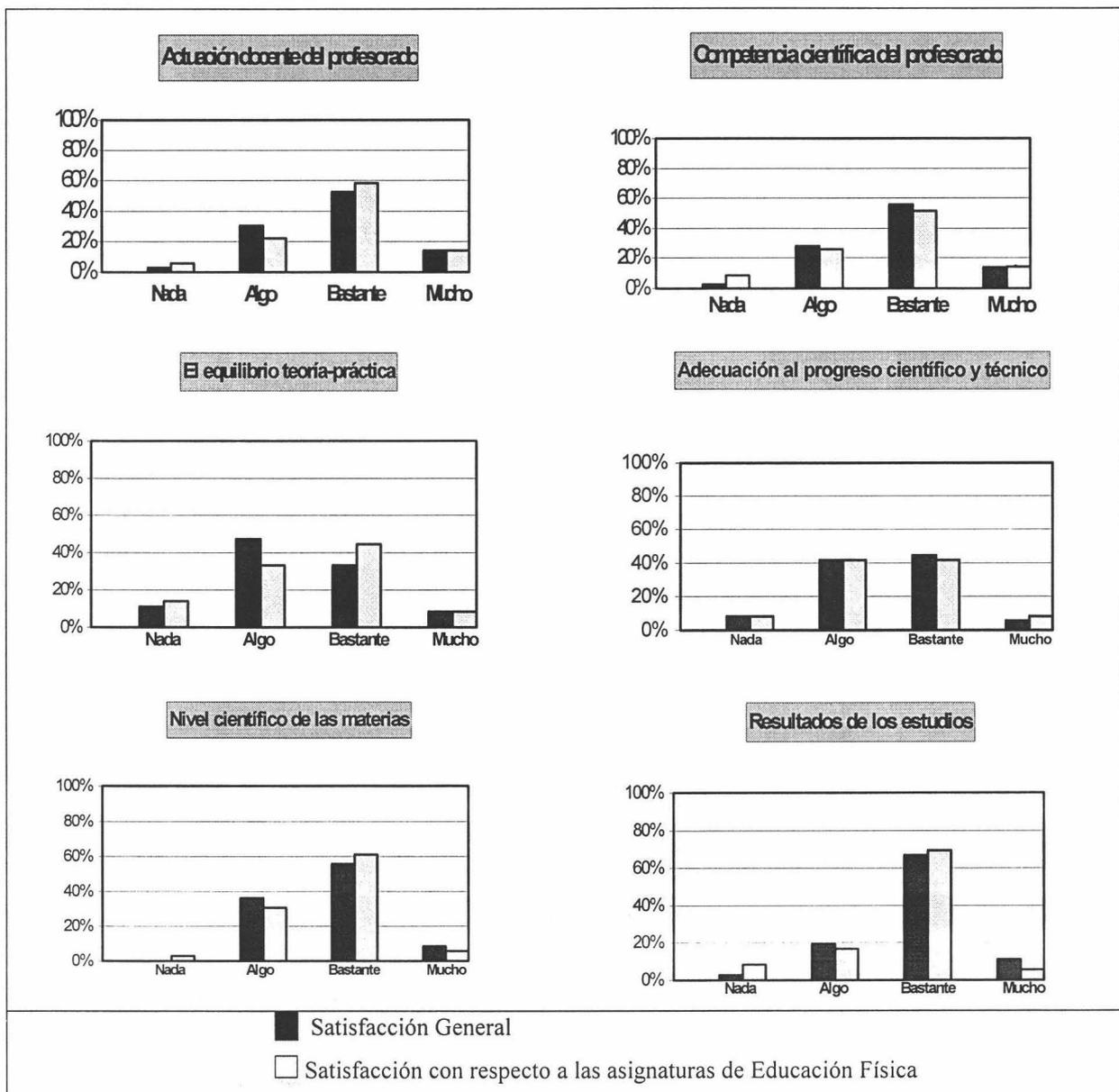


FIGURA 11. Satisfacción con la enseñanza

En cuanto a la satisfacción con el plan de estudios en general la puntuación más alta aparece en la opción de *bastante*, con un porcentaje de 47,2%.

En la tabla 27 se presentan los datos obtenidos en el ítem 23 en el que se solicita a los titulados que valoraran las dificultades que tuvieron durante su formación inicial.

	%			
	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO
1. La preparación insuficiente al llegar a la universidad	38,9	47,2	8,3	5,6
2. Falta de ayuda personal del profesorado	58,3	30,6	11,1	0
3. Poca claridad expositiva del profesorado	33,3	52,8	13,9	0
4. Escasez de recursos complementarios	33,3	36,1	25	5,6
5. La escasa preferencia por la carrera	63,9	22,2	13,9	0
6. La falta de aptitudes para la carrera	77,8	16,7	5,6	0

TABLA 27. Dificultades para la formación inicial

Para 5,6% le han afectado “mucho” “la preparación insuficiente al llegar a la universidad” y la “escasez de recursos complementarios”. Para algo más del 50% de la muestra, la “poca claridad expositiva del profesorado” le ha afectado “algo”. El resto de las cuestiones preguntadas no le han afectado “nada” presentando unos porcentajes muy elevados.

Para finalizar, el último ítem que se centra en la satisfacción, “satisfacción con respecto a los siguientes aspectos que le proponemos ...”, se presenta en la siguiente tabla, y de ella se puede resaltar los siguientes datos:

	%			
	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO
1. Trámites burocráticos	38,9	33,3	22,2	5,6
2. Contenidos que integran la carrera	8,3	22,2	63,9	5,6
3. Peculiaridades de las asignaturas	2,9	48,6	48,6	0
4. Materiales didácticos y recursos para el estudio	13,9	30,6	55,6	0
5. Criterios de evaluación y calificación	11,1	27,8	58,3	2,8
6. Becas y ayudas del estado	31,4	48,6	5,7	14,3
7. Salidas profesionales	16,7	33,3	44,4	5,6
8. Trato con los compañeros	2,9	0	40	57,1
9. Trato con el profesorado	0	19,4	47,2	33,3
10. Trato con el personal de administración y servicios	13,9	25	38,9	22,2
11. Tutorías	16,7	25	33,3	25
12. Servicio de biblioteca	19,4	19,4	38,9	22,2
13. Servicio de fotocopiadora	5,6	16,7	41,7	36,1
14. Gestión del Centro (relación equipo directivo)	5,6	36,1	50	8,3
15. El centro en general	0	33,3	63,9	2,8
16. Horarios de las asignaturas	5,6	38,9	50	5,6
17. Recursos materiales del centro	16,7	52,8	22,2	8,3

TABLA 28. Satisfacción con aspectos generales

- El único aspecto donde el porcentaje obtenido es mayor en la opción de “*nada*” es el referido a los “*trámites burocráticos*” (38,9%), mientras que el “*trato con los profesores*” y “*el centro en general*” el 100% de los sujetos están como mínimo algo satisfechos, presentado en la opción “*nada*” cero puntuaciones.
- Los aspectos que han obtenido más puntuación en la opción de “*algo*” son los aspectos siguientes: “*becas y ayudas del estado*” y “*recursos materiales del centro*” con un 48,6% y 52,8% respectivamente.
- En cuanto a los aspectos que han sido valorados con la opción “*bastante*” son los siguientes: “*contenidos que integran la carrera*” (63,9%), “*materiales didácticos y recursos para el estudio*” (55,6%), “*salidas profesionales*” (44,4%), “*trato con el profesorado*” (47,2%), “*trato con el P.A.S.*” (38,9%), “*tutorías*” (33,3%), “*servicio de biblioteca*” (41,7%), “*servicio de fotocopidora*” (41,7%), “*Gestión del centro*” (50%), “*el centro en general*” (63,9%) y “*horario de las asignaturas*” (50%).
- Y por último, sólo un aspecto ha obtenido las puntuaciones más altas en la opción “*mucho*”, dicho aspecto es el de “*trato con los compañeros*” con un 57,1 % de los egresados.

2.2.3. Formación continua

En relación a la formación continua se realizaron 7 preguntas relativas a este tema. A continuación presentamos los datos obtenidos en el análisis de los datos con respecto al ítem 25 “*Indique los estudios que ha realizado después de su graduación en la universidad*”. El conjunto de la muestra con la que hemos seguido trabajando se ha reducido ya que no todos los sujetos se ha seguido formando. Como se puede observar en el gráfico 7.

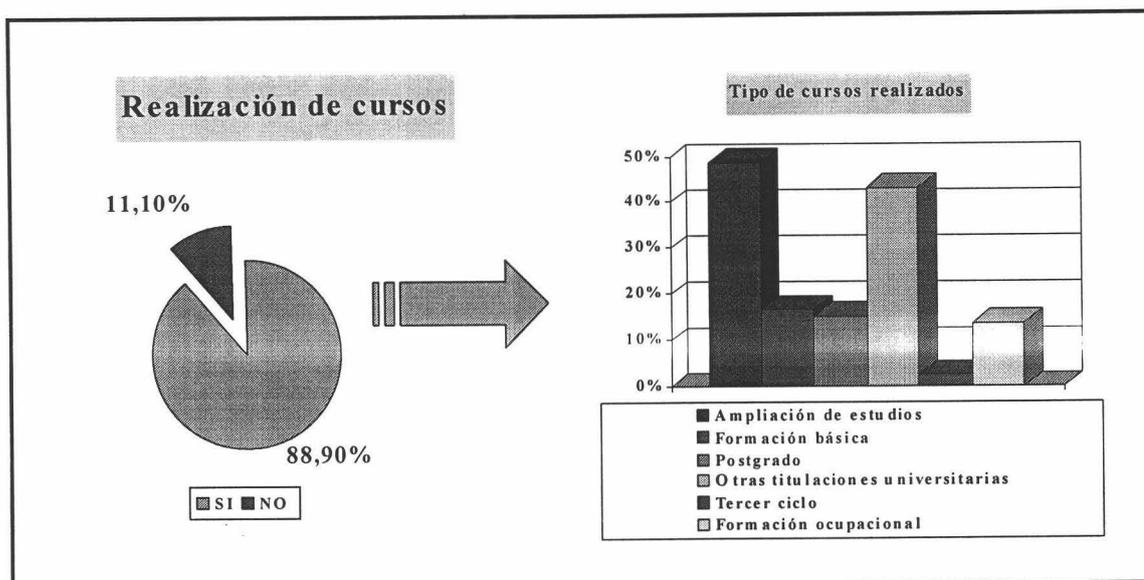


GRÁFICO 7. Estudios tras la formación inicial

Del total del alumnado que finalizó la carrera, un porcentaje muy considerable, 88,9%, ha realizado cursos de formación continua. La vía principal para la formación ha sido para el casi 50% de los encuestados, *cursos ampliación de estudios y otras titulaciones universitarias*. Lógicamente la titulación de Licenciado en Actividad Física y el Deporte ha sido la que mayor porcentaje presenta, dato este que viene justificado al ser una salida natural a los estudios realizados hasta ese momento.

Las cuestiones referidas al momento de realización de los cursos, las expectativas, los motivos de elección y el grado en el que se han cubierto las expectativas vienen reflejadas a través de gráficos de sectores y barras en la figura 12.

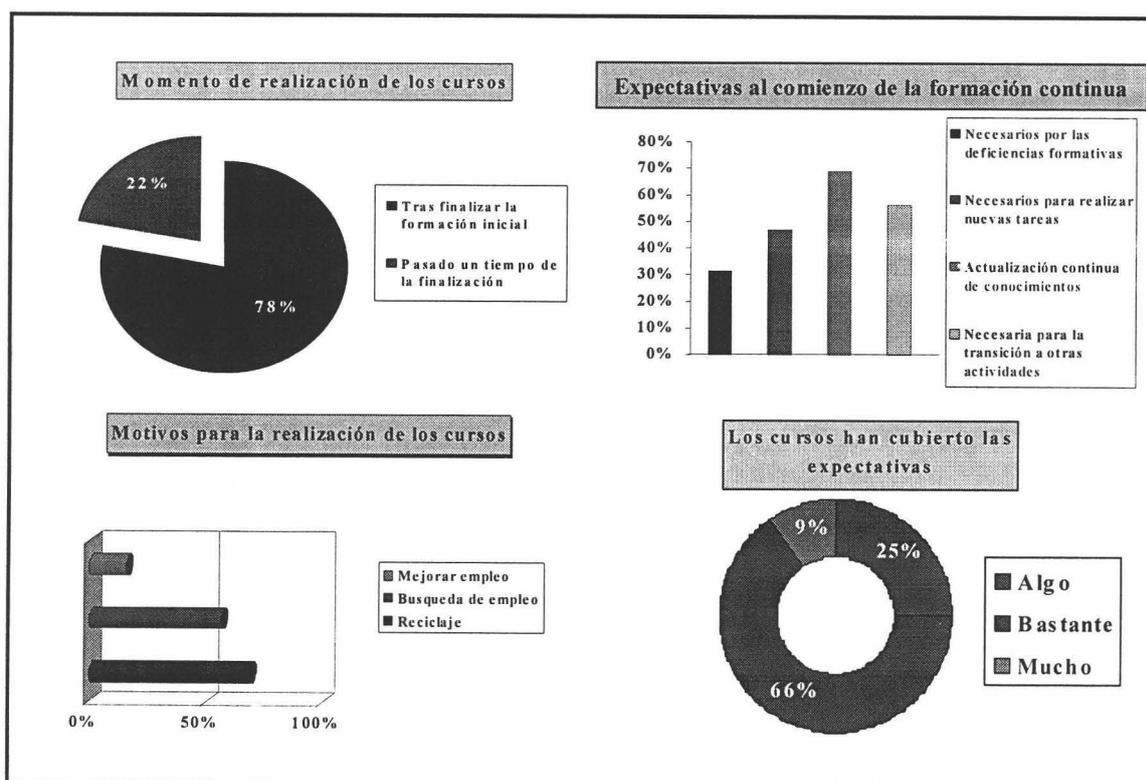


FIGURA 12. Resultados obtenidos en los ítems 26, 27, 28 y 29

El 78% de los egresados que han continuado con su formación lo han realizado *tras finalizar la formación inicial*; para el 68,8% de la muestra, las expectativas que tenían en cuanto al comienzo de las actividades de formación continua era para la *actualización continua de conocimientos y habilidades*. El motivo para la realización de estos cursos se ha valorado más el de *actualización de conocimientos (reciclaje)*, por un 68,8%, y el grado en el que se han cubierto las expectativas presenta la máxima frecuencia en la opción de *bastante*.

Como en los bloques anteriores preguntamos por aquellas competencias que los sujetos dicen haber adquirido después de la formación continua que llevaron a cabo tras los estudios universitarios.

COMPETENCIAS	%			
	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO
Conocimientos técnicos relacionados con la Educación Física	0	9,4	56,3	34,4
Conocimientos prácticos relacionados con la Educación Física	0	6,3	56,3	37,5
Conocimientos sobre Nuevas Tecnologías de la Información	0	34,4	62,5	3,1
Obtención autónoma de la información	0	9,4	71,9	18,8
Planificación del trabajo y del tiempo	0	15,6	46,9	37,5
Capacidad de resolución de problemas	0	12,9	61,3	25,8
Liderazgo	3,1	31,3	50	15,6
Coordinación de trabajo en equipo	3,1	15,6	56,3	25
Tolerancia, capacidad de apreciar diferentes puntos de vista	3,1	6,3	50	40,6
Capacidad para comunicarse oralmente en público	3,1	5,6	56,3	25
Capacidad para comunicarse correctamente por escrito	0	12,9	41,9	45,2
Autoconfianza en sus competencias	0	9,4	46,9	43,8
Capacidad creativa, innovadora y crítica	0	21,9	56,3	21,9
Conocimiento de Lenguas Extranjeras (Inglés)	25	43,8	28,1	3,1
Conocimiento de Lenguas Extranjeras (Francés)	68,8	31,2	0	0
Conocimiento de Lenguas Extranjeras (Otra: ___)	87,5	3,1	9,4	0

TABLA 29. Resultados obtenidos en cuanto a las competencias tras la formación continua

En la tabla anterior, podemos observar que en casi todas las competencias los egresados después de su formación continua dicen que poseen *bastante* todas las competencias a excepción de las referidas al conocimiento de lenguas extranjeras, en donde en el caso de inglés la opción más utilizada es la de “*algo*” y para francés y otras lenguas la opción de “*nada*”.

Al igual que presentamos anteriormente un cuadro comparativo entre la adquisición de las competencias antes de iniciar la formación inicial y tras la formación inicial, ahora presentamos el mismo gráfico pero añadiendo la información obtenida tras la formación continua, con la intención de ver mejor si se ha mejorado en dicha adquisición, o si por el contrario no se ha visto mejorada.

Si observamos la figura 13 podemos ver que cada proceso formativo ha influido positivamente en la adquisición de las diversas competencias, si bien las puntuaciones más altas aparecen en mayor medida en la opción de *bastante*.

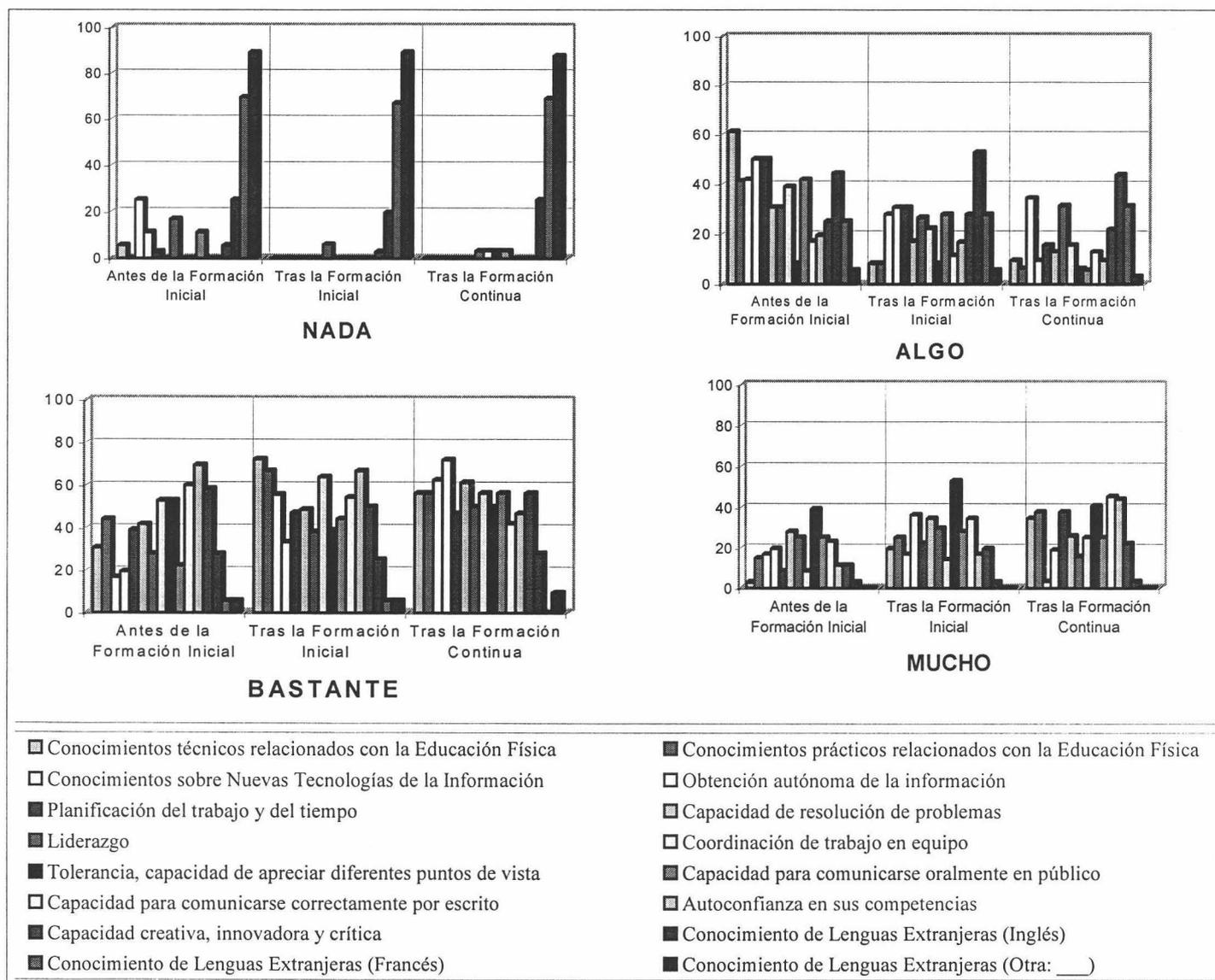


Figura 13. Comparación del grado de adquisición de las competencias antes de iniciar los estudios universitarios, tras la finalización de los mismos y tras la formación continua

Para finalizar el apartado de formación continua, presentamos los datos obtenidos en el último ítem de esta dimensión (ítem 31). Con la información que se presenta en el siguiente gráfico podemos afirmar que:

- Parece existir una tendencia mayoritaria en la respuesta de los sujetos (59,4%) a la hora de considerar que los cursos realizados como formación continua finalmente no ha influido a la hora de conseguir un trabajo. Lo

mismo ocurre cuando se le pregunta si la formación ha servido para *mejorar su status*, donde el 40,6% indican que no le ha servido *nada*.

- En cambio si parece haber una valoración positiva cuando se refieren a si la formación les ha ayudado para *realizar mejor las tareas de su trabajo*, en donde la opción que más frecuencias ha obtenido y por tanto el mayor porcentaje de respuestas ha sido *bastante*, con un 36,7%.
- También existe una tendencia bastante positiva respecto a la *realización de tareas más interesantes*. Como ocurre en el caso anterior, la mayoría de las respuestas se agrupan en el valor bastante, si bien aquí es más alto, casi un 60%.
- Finalmente, el 59,4% de los egresados que han realizado cursos de formación continua indican que los cursos le han servido *bastante* para *afrontar mayor cantidad de asuntos*.

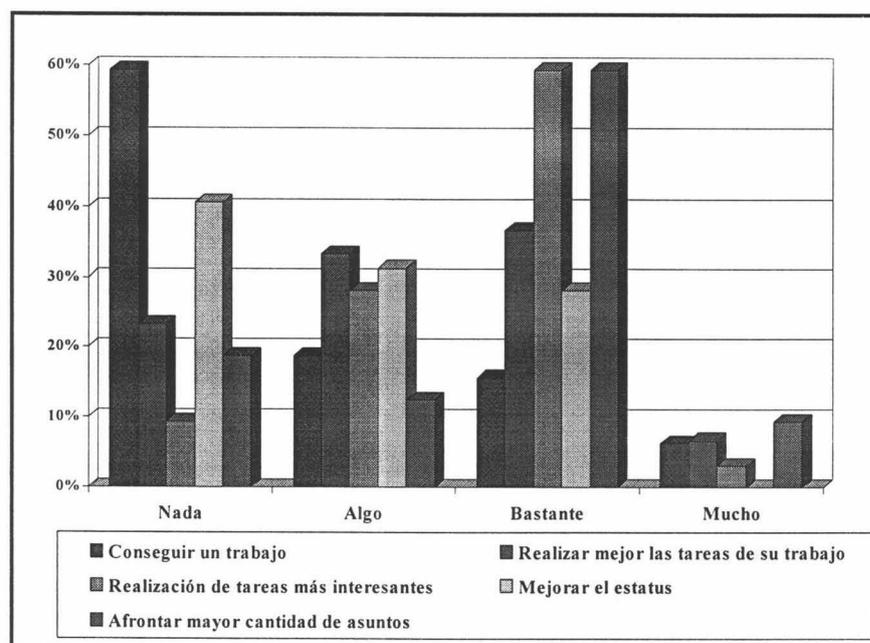


GRÁFICO 8. Utilidad de los cursos de formación continua

2.3. Situación sociolaboral y trayectoria profesional

En este último apartado donde vamos a presentar los análisis descriptivos, se centra en el tercer y último apartado en que se encuentra dividido nuestro cuestionario. La información por tanto que vamos a presentar aquí hace referencia a los ítems 32 al 50.

Este apartado se encuentra a su vez dividido en dos subapartados:

- *Datos sobre la situación laboral actual*
- *Satisfacción con el empleo desempeñado*

2.3.1. Datos sobre la situación laboral actual

En la figura siguiente presentamos los porcentajes de sujetos que trabajan y no trabajan, así como las herramientas que han utilizado para la búsqueda de empleo. Como puede observarse, los datos reflejan que el 51,4% de los Diplomados en Educación Física están trabajando y que las herramientas de búsqueda de empleo que más han utilizado han sido “*las amistades*” con un 61,8%, “*preparación de oposiciones*” con un 50,9% y “*INEM*” con un 43,6%.

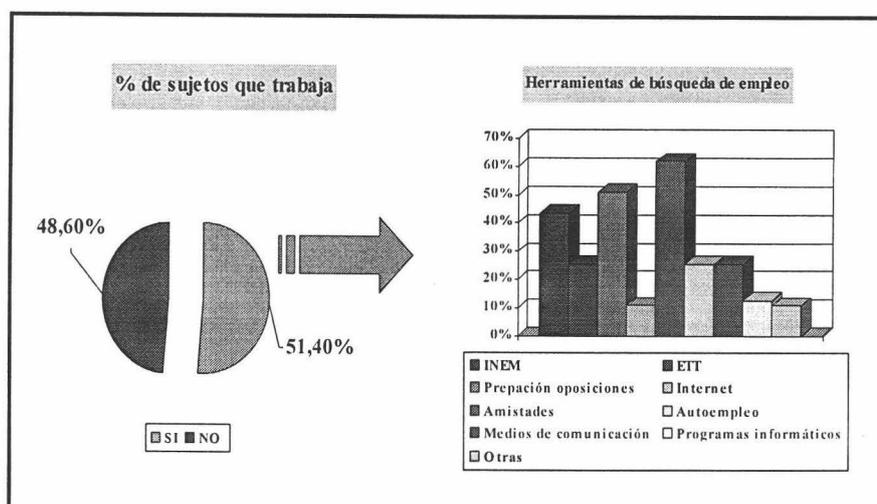


FIGURA 14. Resultados obtenidos en los ítems 32 y 33

Del 100% de los egresados que están trabajando en la actualidad, el 43,1% de ellos iniciaron su actividad laboral “*justo después de graduarse*”, si bien es verdad que el 52,8% de los que tenían trabajo lo hicieron en ocupación “*no vinculada con la Educación Física*”. Podemos ver esos datos reflejados en la figura siguiente.

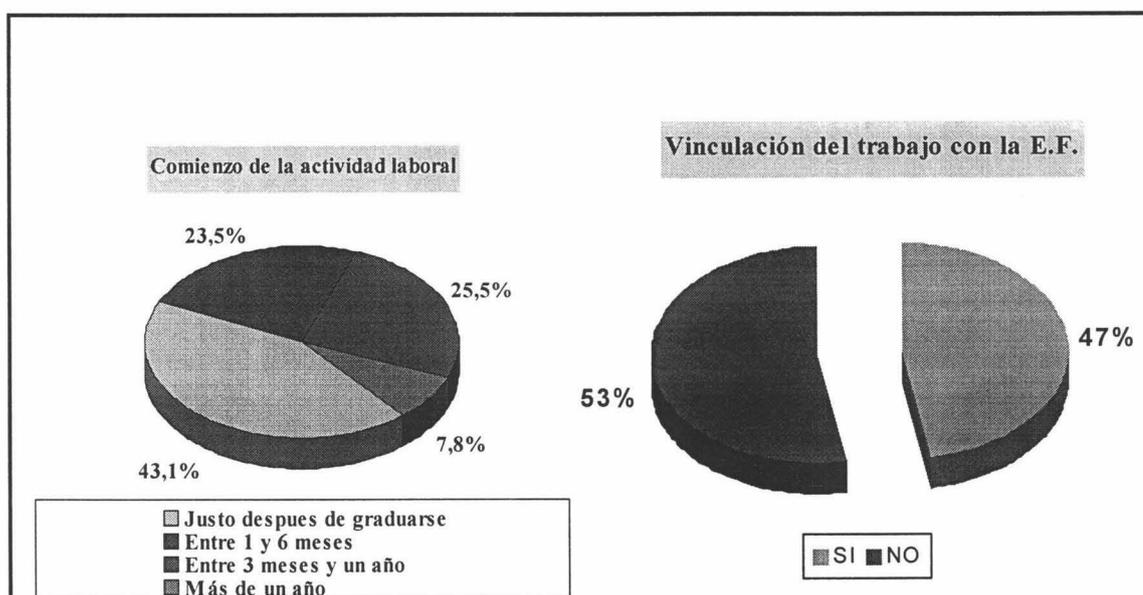


FIGURA 15. Actividad laboral

La ocupación que más frecuencias presenta que está relacionada con la educación física es la de *monitor deportivo* (13,7%), y la que no está relacionada es la de *personal de seguridad* (11,8%).

En las siguientes tablas se presenta información relativa al tipo de jornada laboral y el salario mensual bruto del empleo o último empleo de los egresados.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Jornada Completa	35	48,6	61,4	61,4
Media Jornada	16	22,2	28,1	89,5
Tiempo Parcial	6	8,3	10,5	100,0
Total	57	79,2	100,0	
Perdidos Sistema	15	20,8		
Total	72	100,0		

TABLA 30. Jornada laboral

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Entre 301 y 601 €	10	13,9	17,5	17,5
	Entre 601 y 901 €	12	16,7	21,1	38,6
	Entre 901 y 1202 €	12	16,7	21,1	59,6
	Entre 1202 y 1502 €	11	15,3	19,3	78,9
	Entre 1502 y 1803 €	8	11,1	14,0	93,0
	Entre 1803 y 2104 €	4	5,6	7,0	100,0
	Total	57	79,2	100,0	
Perdidos	Sistema	15	20,8		
Total		72	100,0		

TABLA 31. Salario mensual

Se observa que el tipo de jornada laboral que tienen, o han tenido en el último trabajo, la mayoría de los egresados (61,4%) es de *jornada completa*, con un salario mensual bruto medio de 901 €, ya que el porcentaje más alto (21,1%) aparece en la opciones “entre 601 y 901 €” y “entre 901 y 1202€”, salario que aun no siendo muy elevado supera el salario mínimo interprofesional.

Según la tabla que se presenta a continuación sobre las *competencias que realiza en el trabajo*, se han obtenido los siguientes datos: los porcentajes más altos aparecen en la opción “nada” para todas las competencias que se les presenta, si bien hay que resaltar que en la competencia de *funciones técnicas bajo la supervisión de otras personas* el porcentaje obtenido en la opción “bastante” es muy similar (37,2%).

	%			
	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO
1. Toma de decisiones sobre todos los recursos de la empresa/centro/servicio	46,7	35,6	13,3	4,4
2. Gestión global de un área con responsabilidad	46,7	22,2	17,8	13,3
3. Otras funciones de gestión más restringidas	53,5	23,3	18,6	4,7
4. Funciones técnicas con responsabilidad y/o autoridad	32,6	27,9	20,9	18,6
5. Funciones técnicas bajo la supervisión de otras personas	39,5	14	37,2	9,3
6. Funciones no especializadas bajo la supervisión de otros	58,1	27,9	14	0

TABLA 32. Competencias que realizan en el trabajo

A la pregunta si *ha habido situación de desempleo* los egresados en un 52,6% han contestado que “si”, si bien el 47,3% afirman que han trabajado en “una” empresa/organismo tras su graduación.

Ante la cuestión de *¿ha intentado buscar otro empleo?* Se han obtenido los siguientes porcentajes, siendo con un 49,1% la respuesta “no” la más seleccionada por los egresados.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	28	38,9	49,1	49,1
	No, pero espero la ocasión	4	5,6	7,0	56,1
	Si	17	23,6	29,8	86,0
	Si, espero empezar a trabajar pronto	8	11,1	14,0	100,0
	Total	57	79,2	100,0	
Perdidos	Sistema	15	20,8		
Total		72	100,0		

TABLA 33. Búsqueda de otro empleo

2.3.2. Satisfacción con el empleo desempeñado

Finalmente, el último apartado en el *questionario de inserción sociolaboral* está compuesto por tres ítems relacionados con la satisfacción laboral: satisfacción con el empleo, relación de los estudios universitarios y trabajo que desempeña y grado en el que coinciden sus expectativas antes de iniciar los estudios y la situación laboral actual.

En el ítem 48 *nivel de satisfacción con el empleo*, los datos obtenidos quedan reflejados en la siguiente tabla.

	%			
	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO
1. Contenido del trabajo	4,1	16,3	51	28,6
2. Remuneración	0	24,5	42,9	32,7
3. Posibilidades de promoción	20,4	24,5	38,8	16,3
4. Logros de expectativas profesionales	16,3	16,3	42,9	24,5
5. Relaciones con los compañeros de trabajo	0	24,5	30,6	44,9

TABLA 34. Nivel de satisfacción con el empleo

Se puede observar que el 100% de los egresados que están trabajando afirman que para ellos la “remuneración” y las “relaciones con los compañeros” están como mínimo *algo* satisfechos, tal y como aparece en la tabla con 0% en *nada* satisfechos.

Los valores más altos se presentan en la opción de “*bastante*” para todas las opciones, a excepción de “*relación con los compañeros*” en donde el mayor porcentaje aparece en la opción de “*mucho*” con un 44,9%.

Para finalizar el **análisis descriptivo** del cuestionario se presentan los datos obtenidos en los dos últimos ítems (49 y 50) en la siguiente figura.

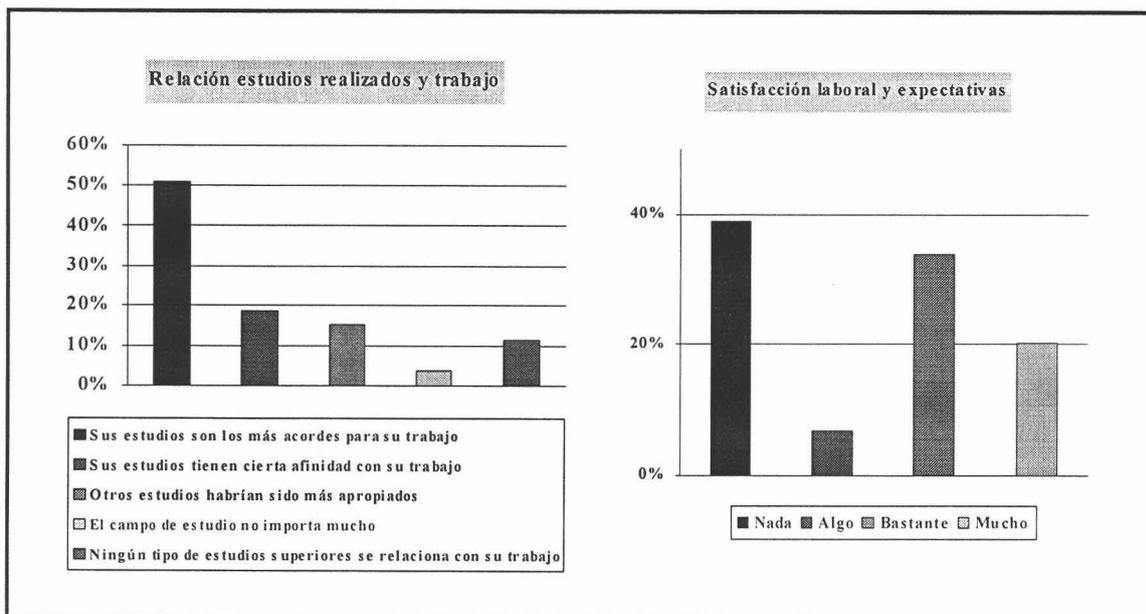


FIGURA 16. Resultados obtenidos en los ítems 49 y 50

Como se puede observar, el 50,9% de los sujetos, más de la mitad de los egresados que trabajan, han contestado que “*sus estudios son los más acordes para su trabajo*”, aunque llama la atención que cerca del 40% de los sujetos que han contestado dicen que *su situación laboral no coincide con las expectativas que tenían al iniciar los estudios*, lo que puede deberse a que el 53% de los encuestado indique que su trabajo no esté relacionado con el campo de la Educación Física.

2.4. Estudios comparativos entre variables

Con la intención de ampliar los análisis descriptivos realizados al cuestionario, nos ha parecido procedente presentar algunos estudios comparativos realizados con la intención de poder dar respuesta a algunos de los objetivos planteados en esta investigación.

Se han realizado tres estudios comparativos entre las siguientes variables:

- Estudios realizados en la formación continua y grado inserción laboral.
- Competencias adquiridas (antes de la formación universitaria, tras la formación universitaria y tras la formación continua) e inserción laboral.
- Grado de inserción laboral y sexo.

2.4.1. *Inserción laboral y cursos de formación continua*

En primer lugar nos planteamos comprobar si existen o no diferencias significativas entre los que egresados que trabajan y los que no, con respecto a si han realizado o no cursos de formación continua.

Se ha realizado la correlación entre la variable trabajo y las 6 variables que se refieren a los tipos de cursos que podían seleccionar en el cuestionario:

- Cursos de ampliación de estudios
- Cursos de formación básica
- Cursos de postgrado (master, experto, ...)
- Otras titulaciones universitarias
- Estudios de tercer ciclo
- Cursos de formación ocupacional

		Trabaja en la actualidad		Total
		no	si	
Cursos ampliación	no	16	21	37
estudios	si	19	16	35
Total		35	37	72

TABLA 35. Tabla de contingencia
(trabaja en la actualidad – cursos de ampliación de estudios)

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por	Phi	-,110	,349
nominal	V de Cramer	,110	,349
N de casos válidos		72	

TABLA 36. Medidas simétricas
(trabaja en la actualidad – cursos de ampliación de estudios)

Según los valores obtenidos para la correlación Phi, podemos decir que no existen diferencias significativas entre la situación laboral (si o no trabaja) y la realización o no de cursos de ampliación de estudios.

		Trabaja en la actualidad		Total
		no	si	
Cursos formación	no	31	29	60
básica	si	4	8	12
Total		35	37	72

TABLA 37. Tabla de contingencia
(trabaja en la actualidad – cursos de formación básica)

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por	Phi	,137	,246
nominal	V de Cramer	,137	,246
N de casos válidos		72	

TABLA 38. Medidas simétricas
(trabaja en la actualidad – cursos de formación básica)

Al igual que ocurre con los cursos de ampliación de estudios, la correlación entre los cursos de formación básica el trabajar o no, nos da un valor de significación de

0,246, lo que nos indica que tampoco existen diferencias significativas en estas variables.

	Trabaja en la actualidad		Total	
	no	si		
Postgrado (Master, Experto, ...)	no	27	34	61
	si	8	3	11
Total		35	37	72

TABLA 39. Tabla de contingencia (trabaja en la actualidad – cursos de postgrado)

	Valor	Sig. aproximada
Nominal por Phi	-,205	,082
nominal V de Cramer	,205	,082
N de casos válidos	72	

TABLA 40. Medidas simétricas (trabaja en la actualidad – cursos de postgrado)

La correlación entre la situación de trabajar y la realización de cursos de postgrado también nos proporciona que no existen diferencias significativas entre las dos variables, con un valor de 0,82.

	Trabaja en la actualidad		Total	
	no	si		
Otras titulaciones universitarias	no	17	24	41
	si	18	13	31
Total		35	37	72

TABLA 41. Tabla de contingencia (trabaja en la actualidad – otras titulaciones)

	Valor	Sig. aproximada
Nominal por Phi	-,164	,163
nominal V de Cramer	,164	,163
N de casos válidos	72	

TABLA 42. Medidas simétricas (trabaja en la actualidad – otras titulaciones)

Al igual que ocurre en los anteriores tipos de cursos, la realización de otras titulaciones y trabajar o no, nos ofrece, según los valores correspondientes a la correlación Phi, que no existen diferencias significativas.

		Trabaja en la actualidad		Total
		no	si	
Cursos tercer ciclo	no	35	35	70
	si		2	2
Total		35	37	72

TABLA 43. Tabla de contingencia (trabaja en la actualidad – cursos de tercer ciclo)

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,164	,163
	V de Cramer	,164	,163
N de casos válidos		72	

TABLA 44. Medidas simétricas (trabaja en la actualidad – cursos de tercer ciclo)

Al igual que en los distintos tipo de cursos anteriores, la correlación entre cursos de tercer ciclo y trabajar o no en la actualidad, nos da como resultado una significación de 0,163 indicándonos que no existen diferencias significativas entre estas variables.

		Trabaja en la actualidad		Total
		no	si	
Formación ocupacional	no	29	33	62
	si	6	4	10
Total		35	37	72

TABLA 45. Tabla de contingencia (trabaja en la actualidad – cursos de formación ocupacional)

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	-,092	,437
	V de Cramer	,092	,437
N de casos válidos		72	

TABLA 46. Medidas simétricas (trabaja en la actualidad – cursos de formación ocupacional)

Finalmente, según los valores que hemos obtenido en la correlación Phi, tampoco existen diferencias significativas entre la realización de cursos de Formación Ocupacional y encontrarse en la actualidad trabajando o no.

La última correlación realizada ha sido entre la variable realización o no de cursos y trabaja en la actualidad, en donde si hemos encontrado diferencias significativas tal y como se puede observar en las siguientes tablas, ya nos da un valor de 0,04.

		Trabaja en la actualidad		Total
		no	si	
Realización de cursos	no si	35	8 29	8 64
Total		35	37	72

TABLA 47. Tabla de contingencia (trabaja en la actualidad – realización de cursos)

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,344	,004
	V de Cramer	,344	,004
N de casos válidos		72	

TABLA 48. Medidas simétricas (trabaja en la actualidad – realización de cursos)

2.4.2. Competencias e Inserción laboral

Sin dejar la inserción laboral de nuestros egresados, nos hemos planteado ver si existen o no diferencias significativas con las competencias adquiridas. Dado que la batería de preguntas relacionadas con las competencias se ha medido en tres ocasiones de la formación de los egresados, antes de entrar en la universidad, tras la formación inicial y tras la formación continua, nos ha parecido interesante realizar los tres estudios.

En cuanto a estas variables, se presentan dos estudios. Un primer estudio en el que se describe los datos obtenidos en las 16 competencias (medidas en los 3 momentos formativos) y la variable trabaja en la actualidad, y un segundo estudio que es un anova de las mismas variables.

- Primer estudio: comparación de la variable competencias y trabaja en la actualidad

En la tabla 49, se presentan los datos obtenidos en la competencia de *conocimientos técnicos relacionados con la Educación Física y trabaja en la actualidad*. Como se puede observar, con independencia de estar o no trabajando, en la competencia de conocimientos técnicos, se produce un aumento en dichos conocimientos al pasar por cada nivel de formación.

			Trabaja en la actualidad	
			No	Si
Conocimientos técnicos relacionados con la Educación Física	Antes de la formación inicial	Nada	11,4%	
		Algo	45,7%	75,7%
		Bastante	37,1%	24,3%
		Mucho	5,7%	
	Tras la formación inicial	Nada		
		Algo	11,4%	5,4%
		Bastante	62,9%	81,1%
		Mucho	25,7%	13,5%
	Tras la formación continua	Nada		
		Algo	11,4%	6,9%
		Bastante	28,6%	89,7%
		Mucho	60,0%	3,4%

TABLA 49. Porcentaje obtenido en las variables: conocimientos técnicos relacionados con la Educación Física y trabaja en la actualidad

Finalmente resaltar que los porcentajes más altos, en los tres momentos, en la opción “*mucho*” los presentan los egresados que no trabajan, llegando incluso a un porcentaje de 60% para los que no trabajan en la actualidad y a 3,4% para los que si tienen trabajo, al medir el grado de adquisición de *conocimientos técnicos relacionados con la Educación Física*, tras la formación continua, esto podría deberse a que los

sujetos que están trabajando, al estar en contacto con la realidad, ven como su formación no está completa.

			Trabaja en la actualidad	
			No	Si
Conocimientos prácticos relacionados con la Educación Física	Antes de la formación inicial	Nada		
		Algo	32,3%	48,6%
		Bastante	61,3%	29,7%
		Mucho	6,5%	21,6%
	Tras la formación inicial	Nada		
		Algo	11,4%	5,4%
		Bastante	68,6%	64,9%
		Mucho	20,0%	29,9%
	Tras la formación continua	Nada		
		Algo	11,4%	
		Bastante	34,3%	82,8%
		Mucho	54,3%	17,2%

TABLA 50. Porcentaje obtenido en las variables: conocimientos prácticos relacionados con la Educación Física y trabaja en la actualidad

En la tabla anterior se puede observar que los egresados, tanto con trabajo como sin él, a lo largo de su trayectoria formativa, han ido mejorando sus *conocimientos prácticos relacionados con la Educación Física*; si bien en cuanto a los egresados que trabajan en la actualidad, este tipo de conocimientos no ha mejorado tanto tras la formación continua como en los egresados que no trabajan, si nos centramos en la opción de “mucho” ya que presenta un 17,2% y un 54,3% respectivamente.

			Trabaja en la actualidad	
			No	Si
Conocimientos sobre nuevas tecnologías de la información	Antes de la formación inicial	Nada	22,9%	27,0%
		Algo	28,6%	54,1%
		Bastante	20,0%	13,5%
		Mucho	28,6%	5,4%
	Tras la formación inicial	Nada		
		Algo	22,9%	32,4%
		Bastante	48,6%	62,2%
		Mucho	28,6%	5,4%
	Tras la formación continua	Nada		
		Algo	22,9%	48,3%
		Bastante	71,4%	51,7%
		Mucho	5,7%	

TABLA 51. Porcentaje obtenido en las variables: conocimientos sobre nuevas tecnologías de la información y trabaja en la actualidad

En cuanto a los *conocimientos sobre nuevas tecnologías de la información* se puede observar que el paso por la formación universitaria les ayudó a mejorar a todos los egresados en este tipo de conocimientos, si bien parece ser que ocurre lo contrario con la formación. Los porcentajes aumentan tras la formación inicial y disminuyen tras la formación continua.

			Trabaja en la actualidad	
			No	Si
Obtención autónoma de la información	Antes de la formación inicial	Nada	11,4%	10,8%
		Algo	51,4%	48,6%
		Bastante	8,6%	29,7%
		Mucho	28,6%	10,8%
	Tras la formación inicial	Nada		
		Algo	28,6%	32,4%
		Bastante	22,9%	43,2%
		Mucho	48,6%	24,3%
	Tras la formación continua	Nada		
		Algo	11,4%	6,9%
		Bastante	68,6%	75,9%
		Mucho	20,0%	17,2%

TABLA 52. Porcentaje obtenido en las variables: obtención autónoma de la información y trabaja en la actualidad

En lo referente a la *obtención autónoma de la información* se observa algo similar a lo que ocurría con los conocimientos en nuevas tecnologías. El porcentaje aumenta considerablemente con la formación inicial respecto al grado de conocimiento que presentaban los egresados antes de su paso por la facultad. La formación continua ha mejorado también esos porcentajes, si bien en la opción “*mucho*” bajan con respecto a los que presentaba la formación inicial, sobre todo en los egresados que no trabajan en la actualidad que baja más de un 20%.

			Trabaja en la actualidad	
			No	Si
Planificación del trabajo y del tiempo	Antes de la formación inicial	Nada	5,7%	
		Algo	51,4%	48,6%
		Bastante	42,9%	35,1%
		Mucho		16,2%
	Tras la formación inicial	Nada		
		Algo	34,3%	27,0%
		Bastante	57,1%	37,8%
		Mucho	8,6%	35,1%
	Tras la formación continua	Nada		
		Algo	17,1%	13,8%
		Bastante	45,7%	48,3%
		Mucho	37,1%	37,9%

TABLA 53. Porcentaje obtenido en las variables: planificación del trabajo y del tiempo y trabaja en la actualidad

Si observamos la tabla anterior, podemos afirmar que en lo que se refiere a la *planificación del trabajo y el tiempo*, todos los egresados han ido presentando un mayor grado de adquisición conforme avanzaba su formación, sobre todo los que mejores puntuaciones presentan son los egresados que trabajan actualmente, dado que los porcentajes son mayores conformen amplían estudios.

			Trabaja en la actualidad	
			No	Si
Capacidad de resolución de problemas	Antes de la formación inicial	Nada		
		Algo	34,3%	27,0%
		Bastante	31,4%	51,4%
		Mucho	34,3%	21,6%
	Tras la formación inicial	Nada		
		Algo	17,1%	17,1%
		Bastante	45,7%	51,4%
		Mucho	37,1%	31,4%
	Tras la formación continua	Nada		
		Algo	17,1%	7,4%
		Bastante	62,9%	59,3%
		Mucho	20,0%	33,3%

TABLA 54. Porcentaje obtenido en las variables: capacidad de resolución de problemas y trabaja en la actualidad

Al igual que ocurría con la competencia de *planificación del trabajo y el tiempo*, en la relacionada con *capacidad para la resolución de problemas*, se observa igualmente un aumento de los porcentajes en la adquisición de tal competencia a lo

largo de la formación de los egresados, si bien es en los que trabajan en la actualidad en el que dicho aumento es mayor.

			Trabaja en la actualidad	
			No	Si
Liderazgo	Antes de la formación inicial	Nada	22,9%	10,8%
		Algo	22,9%	37,8%
		Bastante	25,7%	28,7%
		Mucho	28,6%	21,6%
	Tras la formación inicial	Nada	6,5%	5,4%
		Algo	19,4%	32,4%
		Bastante	38,7%	37,8%
		Mucho	35,5%	24,3%
	Tras la formación continua	Nada	5,7%	
		Algo	28,6%	34,5%
		Bastante	57,1%	41,4%
		Mucho	8,6%	24,1%

TABLA 55. Porcentaje obtenido en las variables: liderazgo y trabaja en la actualidad

En cuanto al *liderazgo*, se puede observar que también aumenta dicha competencia a lo largo de su trayectoria formativa, si bien la mayoría de los porcentajes más altos los presentan los egresados que están trabajando en la actualidad.

			Trabaja en la actualidad	
			No	Si
Coordinación de trabajo en equipo	Antes de la formación inicial	Nada		
		Algo	28,6%	48,6%
		Bastante	60,0%	45,9%
		Mucho	11,4%	5,4%
	Tras la formación inicial	Nada		
		Algo	22,9%	21,6%
		Bastante	68,6%	59,5%
		Mucho	8,6%	18,9%
	Tras la formación continua	Nada		6,9%
		Algo	17,1%	13,8%
		Bastante	62,9%	48,3%
		Mucho	20,0%	31,0%

TABLA 56. Porcentaje obtenido en las variables: coordinación de trabajo en equipo y trabaja en la actualidad

En lo referente a la *coordinación de trabajo en equipo* podemos observar como hay una mejora en todos los egresados en el paso de los estudios preuniversitarios a los estudios universitarios. Del paso por la formación continua los porcentajes también

mejoran, aunque se observan como en los titulados que están trabajando, un 6,9% dicen no saber nada en dicha competencia.

			Trabaja en la actualidad	
			No	Si
Tolerancia, capacidad de apreciar diferentes puntos de vista	Antes de la formación inicial	Nada		
		Algo		16,2%
		Bastante	60,0%	45,9%
		Mucho	40,0%	37,8%
	Tras la formación inicial	Nada		
		Algo	5,7%	10,8%
		Bastante	34,3%	43,2%
		Mucho	60,0%	45,9%
	Tras la formación continua	Nada	5,7%	
		Algo		13,8%
		Bastante	57,1%	41,4%
		Mucho	37,1%	44,8%

TABLA 57. Porcentaje obtenido en las variables: tolerancia, capacidad de apreciar diferentes puntos de vista y trabaja en la actualidad

En cuanto a la *tolerancia, capacidad de apreciar diferentes puntos de vista*, se observa que la adquisición de esta competencia aumenta con la formación universitaria, si bien tras la formación continua se observa un retroceso que se ve más agudizado en los egresados que no trabajan.

			Trabaja en la actualidad	
			No	Si
Capacidad para comunicarse oralmente en público	Antes de la formación inicial	Nada		21,6%
		Algo	57,1%	27,0%
		Bastante	8,6%	35,1%
		Mucho	34,3%	16,2%
	Tras la formación inicial	Nada		
		Algo	22,9%	32,4%
		Bastante	40,0%	48,6%
		Mucho	37,1%	18,9%
	Tras la formación continua	Nada	5,7%	
		Algo	11,4%	20,7%
		Bastante	68,6%	41,4%
		Mucho	14,3%	37,9%

TABLA 58. Porcentaje obtenido en las variables: capacidad para comunicarse oralmente en público y trabaja en la actualidad

En lo que se refiere a la *capacidad para comunicarse oralmente en público*, se observa que los egresados que no trabajan actualmente presentaban mejores

puntuaciones en dicha competencia tanto antes de la formación universitaria como tras su formación inicial. Las mejores puntuaciones para los egresados con trabajo se presentan tras la formación continua.

			Trabaja en la actualidad	
			No	Si
Capacidad para comunicarse correctamente por escrito	Antes de la formación inicial	Nada		
		Algo	24,2%	10,8%
		Bastante	39,4%	78,4%
		Mucho	36,4%	10,8%
	Tras la formación inicial	Nada		
		Algo	18,2%	5,4%
		Bastante	39,4%	67,6%
		Mucho	42,4%	27,0%
	Tras la formación continua	Nada		
		Algo	12,1%	13,8%
		Bastante	30,3%	55,2%
		Mucho	57,6%	31,0%

TABLA 59. Porcentaje obtenido en las variables: capacidad para comunicarse correctamente por escrito y trabaja en la actualidad

Como se puede observar en la tabla anterior, los datos obtenidos en la competencia de *capacidad para comunicarse correctamente por escrito*, las puntuaciones aumentan conforme avanza la formación de los egresados, si bien, son los egresado que no trabajan los que presentan puntuaciones más altas frente a los egresados que trabajan.

			Trabaja en la actualidad	
			No	Si
Autoconfianza en sus competencias	Antes de la formación inicial	Nada		
		Algo	5,7%	32,4%
		Bastante	88,6%	51,4%
		Mucho	5,7%	16,2%
	Tras la formación inicial	Nada		
		Algo	5,7%	27,0%
		Bastante	85,7%	48,6%
		Mucho	8,6%	24,3%
	Tras la formación continua	Nada		
		Algo	11,4%	6,9%
		Bastante	34,3%	62,1%
		Mucho	54,3%	31,0%

TABLA 60. Porcentaje obtenido en las variables: autoconfianza en sus competencias y trabaja en la actualidad

En lo que se refiere a *autoconfianza en sus competencias*, el total de egresados mejoran sus puntuaciones conforme avanza su formación, si bien los mayores porcentajes se pueden apreciar en los titulados que no tienen trabajo actualmente frente a los que si lo tienen.

			Trabaja en la actualidad	
			No	Si
Capacidad creativa, crítica e innovadora	Antes de la formación inicial	Nada		10,8%
		Algo	45,7%	5,4%
		Bastante	48,6%	67,6%
		Mucho	5,7%	16,2%
	Tras la formación inicial	Nada		5,4%
		Algo	28,6%	27,0%
		Bastante	62,9%	37,8%
		Mucho	8,6%	29,7%
	Tras la formación continua	Nada		
		Algo	28,6%	13,8%
		Bastante	62,9%	48,3%
		Mucho	8,6%	37,8%

TABLA 61. Porcentaje obtenido en las variables: capacidad creativa, crítica e innovadora y trabaja en la actualidad

Observando la tabla anterior, en donde aparecen los datos referidos a *capacidad creativa, crítica e innovadora*, podemos comprobar que los egresados mejoran sus puntuaciones en esta competencia tras su paso por la universidad, si bien, sólo los egresados con trabajo mejoran sus propias puntuaciones tras la formación continua, frente a los titulados sin trabajo que mantienen los mismos porcentajes.

			Trabaja en la actualidad	
			No	Si
Conocimiento de lenguas extranjeras (inglés)	Antes de la formación inicial	Nada	25,7%	24,3%
		Algo	28,6%	59,5%
		Bastante	45,7%	10,8%
		Mucho		5,4%
	Tras la formación inicial	Nada	25,7%	13,5%
		Algo	51,4%	54,1%
		Bastante	22,9%	27,0%
		Mucho		5,4%
	Tras la formación continua	Nada	25,7%	24,1%
		Algo	34,3%	55,2%
		Bastante	40%	13,8%
		Mucho		6,9%

TABLA 62. Porcentaje obtenido en las variables: conocimiento de lenguas extranjeras (inglés) y trabaja en la actualidad



En lo que se refiere al *conocimiento de lenguas extranjeras (inglés)*, se puede observar en la tabla anterior que los egresados que no trabajan mantienen las puntuaciones más o menos igual a lo largo de su trayectoria formativa, frente a los egresados que trabajan actualmente en los que los porcentajes si varían, mejorando, aunque poco, a lo largo de su formación.

			Trabaja en la actualidad	
			No	Si
Conocimiento de lenguas extranjeras (francés)	Antes de la formación inicial	Nada	74,3%	64,9%
		Algo	25,7%	24,3%
		Bastante		10,8%
		Mucho		
	Tras la formación inicial	Nada	68,6%	64,9%
		Algo	31,4%	24,3%
		Bastante		10,8%
		Mucho		
	Tras la formación continua	Nada	68,6%	69,0%
		Algo	31,4%	31,0%
		Bastante		
		Mucho		

TABLA 63. Porcentaje obtenido en las variables: conocimiento de lenguas extranjeras (francés) y trabaja en la actualidad

En cuanto al *conocimiento de lenguas extranjeras (francés)*, se observan puntuaciones más o menos similares para los dos grupos de egresados (con trabajo y sin trabajo), si bien son los titulados sin trabajo los que mejoran en este tipo de conocimientos tras su paso por la formación inicial.

			Trabaja en la actualidad	
			No	Si
Conocimiento de lenguas extranjeras (otra)	Antes de la formación inicial	Nada	94,3%	83,8%
		Algo		10,8%
		Bastante	5,7%	5,4%
		Mucho		
	Tras la formación inicial	Nada	94,3%	83,8%
		Algo		10,8%
		Bastante	5,7%	5,4%
		Mucho		
	Tras la formación continua	Nada	94,3%	79,3%
		Algo		6,9%
		Bastante	5,7%	13,8%
		Mucho		

TABLA 64. Porcentaje obtenido en las variables: conocimiento de lenguas extranjeras (otra) y trabaja en la actualidad

Finalmente, en relación al *conocimiento de lenguas extranjeras (otras)*, se puede decir que el grupo de egresados sin trabajo se mantiene constante, en puntuaciones, a lo largo de su formación, mientras que es el grupo de egresados que trabajan los que tras la formación continua aumentan la puntuación.

- Segundo estudio: Prueba T de la variable competencias y trabaja en la actualidad

Con el fin de poder observar si existen diferencias significativas en tales competencias, en cada uno de los momentos (antes de la formación universitaria, tras la formación universitaria y después de la formación continua), se ha visto pertinente la realización de una prueba T para cada uno de los momentos con respecto a la situación de los egresados, es decir, si trabajaban o no en la actualidad.

Así, se ha realizado tres pruebas *T de student* para poder comprobar la existencia o no de diferencias significativas con respecto a la situación de los egresados. En todos los casos se da igualdad de varianza y los datos se distribuyen normalmente.

En cuanto a las competencias (antes de la formación universitaria) y si trabajan o no, se ha obtenido, como puede observarse en la tabla 65, que sólo existen diferencias significativas entre egresados que trabajan en la actualidad y los que no lo hacen con respecto a los *conocimientos sobre nuevas tecnologías de la información*.

Competencias	Estadísticos				Prueba T para igualdad de medias	
	Media		D.T.		t	Sig. (bilateral)
	No	Si	No	Si		
Conocimientos técnicos relacionados con la Educación Física	2,37	2,24	,77	,43	,876	,384
Conocimientos prácticos relacionados con la Educación Física	2,74	2,73	,58	,80	,071	,944
Conocimientos sobre Nuevas Tecnologías de la Información	2,54	1,97	1,15	,80	2,458	,016
Obtención autónoma de la información	2,54	2,41	1,04	,83	,621	,536
Planificación del trabajo y del tiempo	2,37	2,68	,60	,75	-1,900	,062
Capacidad de resolución de problemas	3,00	2,95	,84	,70	,296	,768
Liderazgo	2,60	2,62	1,14	,95	-,087	,931
Coordinación de trabajo en equipo	2,83	2,57	,62	,60	1,814	,074
Tolerancia, capacidad de apreciar diferentes puntos de vista	3,40	3,22	,50	,71	1,267	,211
Capacidad para comunicarse oralmente en público	2,77	2,46	,94	1,02	1,349	,182
Capacidad para comunicarse correctamente por escrito	3,12	3,00	,78	,47	,796	,429
Autoconfianza en sus competencias	3,00	2,84	,34	,69	1,255	,214
Capacidad creativa, innovadora y crítica	2,60	2,89	,60	,81	-1,727	,089
Conocimiento de Lenguas Extranjeras (Inglés)	2,20	1,97	,83	,76	1,207	,232
Conocimiento de Lenguas Extranjeras (Francés)	1,26	1,46	,44	,69	-1,469	,146
Conocimiento de Lenguas Extranjeras (Otra:)	1,11	1,22	,47	,53	-,857	,394

TABLA 65. Prueba T para las variables competencias (antes de la formación universitaria) y trabaja en la actualidad

La siguiente prueba T que se ha realizado ha sido para las variables competencias (tras la formación universitaria) y si trabajan o no. En la tabla siguiente (tabla 66) se presenta la información obtenida, con la que podemos concluir que sólo en dos de las competencias existen diferencias significativas ya que se ha obtenido un p-valor menor a 0,05. Las competencias son *conocimientos sobre nuevas tecnologías de la información* (,035) y *planificación del trabajo y del tiempo* (,048). Dichas diferencias significativas son a favor de los egresados que no trabajan, no existiendo diferencias en las demás competencias (alfa = 0,05)

Competencias	Estadísticos				Prueba T para igualdad de medias	
	Media		D.T.		t	Sig. (bilateral)
	No	Si	No	Si		
Conocimientos técnicos relacionados con la Educación Física	3,14	3,08	,60	,43	,502	,617
Conocimientos prácticos relacionados con la Educación Física	3,09	3,24	,56	,55	-1,204	,233
Conocimientos sobre Nuevas Tecnologías de la Información	3,06	2,73	,73	,56	2,151	,035
Obtención autónoma de la información	3,20	2,92	,87	,76	1,465	,147
Planificación del trabajo y del tiempo	2,74	3,08	,61	,80	-2,016	,048
Capacidad de resolución de problemas	3,20	3,14	,72	,69	,339	,736
Liderazgo	3,03	2,81	,91	,88	1,018	,312
Coordinación de trabajo en equipo	2,86	2,97	,55	,64	-,818	,416
Tolerancia, capacidad de apreciar diferentes puntos de vista	3,54	3,35	,61	,68	1,259	,212
Capacidad para comunicarse oralmente en público	3,14	2,86	,77	,71	1,587	,117
Capacidad para comunicarse correctamente por escrito	3,24	3,22	,75	,53	,170	,866
Autoconfianza en sus competencias	3,03	2,97	,38	,73	,403	,688
Capacidad creativa, innovadora y crítica	2,80	2,92	,58	,89	-,664	,509
Conocimiento de Lenguas Extranjeras (Inglés)	1,97	2,24	,71	,76	-1,569	,121
Conocimiento de Lenguas Extranjeras (Francés)	1,31	1,46	,47	,69	-1,036	,304
Conocimiento de Lenguas Extranjeras (Otra:)	1,11	1,22	,47	,53	-,857	,394

TABLA 66. Prueba T para las variables competencias (tras la formación universitaria) y trabaja en la actualidad

Para finalizar este apartado, presentamos el último estudio de *t de student* que hemos realizado para las variables competencias (tras la formación continua) y si trabajan o no. La información obtenida se presenta en la tabla 67 y nos muestra que las competencias de *conocimientos técnicos relacionados con la Educación Física*, *conocimientos sobre nuevas tecnología de la información* y *capacidad creativa, innovadora y crítica* son las que presentan diferencias significativas.

Competencias	Estadísticos				Prueba T para igualdad de medias	
	Media		D.T.		t	Sig. (bilateral)
	No	Si	No	Si		
Conocimientos técnicos relacionados con la Educación Física	3,49	2,97	,70	,33	3,674	,000
Conocimientos prácticos relacionados con la Educación Física	3,43	3,17	,70	,38	1,765	,082
Conocimientos sobre Nuevas Tecnologías de la Información	2,83	3,52	,51	,51	2,425	,018
Obtención autónoma de la información	3,09	3,10	,56	,49	-,133	,894
Planificación del trabajo y del tiempo	3,20	3,24	,72	,69	-,233	,816
Capacidad de resolución de problemas	3,03	3,26	,62	,59	-1,482	,144
Liderazgo	2,69	2,90	,72	,77	-1,130	,263
Coordinación de trabajo en equipo	3,03	3,03	,62	,87	-,032	,975
Tolerancia, capacidad de apreciar diferentes puntos de vista	3,26	3,31	,74	,71	-,291	,772
Capacidad para comunicarse oralmente en público	2,91	3,17	,70	,76	-1,412	,163
Capacidad para comunicarse correctamente por escrito	3,45	3,17	,71	,66	1,613	,112
Autoconfianza en sus competencias	3,43	3,24	,70	,58	1,154	,253
Capacidad creativa, innovadora y crítica	2,80	3,24	,58	,69	-2,773	,007
Conocimiento de Lenguas Extranjeras (Inglés)	2,14	2,03	,81	,82	,529	,599
Conocimiento de Lenguas Extranjeras (Francés)	1,31	1,31	,47	,47	,033	,974
Conocimiento de Lenguas Extranjeras (Otra:)	1,11	1,34	,47	,72	-1,538	,129

TABLA 67. Prueba T para las variables competencias (tras la formación continua) y trabaja en la actualidad

2.4.3. Inserción laboral y género

El último análisis que se ha realizado, *inserción laboral y género*, y teniendo en cuenta que en todos los casos se da igualdad de varianza y los datos se distribuyen normalmente, se presentan en las tablas 68 y 69. Se puede observar que el porcentaje de hombres y mujeres que trabajan no difieren en mucho, y como queda reflejado en la tabla 69 no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto a la variables “*trabaja en la actualidad*” ya que se ha obtenido un grado de significación superior al 0.05.

		Trabaja en la actualidad	
		No	Si
Sexo	Hombre	51,9%	48,1%
	Mujer	40,0%	60,0%

TABLA 68. Porcentaje de hombres y mujeres y actividad actual

	Media		Desviación típ.		Prueba t para igualdad de medias	
	Sexo		Sexo		t	Sig. (bilateral)
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer		
Trabaja en la actualidad	1,48	1,60	,50	,50	-,899	,372

TABLA 69. Estadísticos de grupo y prueba t para muestras independientes. Variables: trabaja en la actualidad y Sexo

3. Análisis e interpretación de los datos de la entrevista al profesorado

Para enriquecer el estudio sobre inserción de los titulados de Educación Física en Melilla, se procedió a la realización de entrevistas de aquellos profesionales que los habían formado, así como de los responsables directos de ellos en sus lugares de trabajo (profesores universitarios y empleadores).

La batería de preguntas que se realizó al profesorado universitario (15 en total) estaban relacionadas con los ítems que los egresados tenían que responder en el *questionario sobre inserción*.

La entrevista a través de preguntas dirigidas al actor/es sociales, busca encontrar lo que es importante y significativo para los informantes y descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas, tales como creencias, pensamientos, valores, etc. Esta información resulta fundamental para comprender su propia visión del mundo. “El objetivo de la entrevista cualitativa es, por tanto comprender las perspectivas y experiencias de las personas que son entrevistadas” (Buendía, y otros, 1997).

Tal y como hemos indicado en el apartado dedicado a la justificación de los instrumentos, la entrevista se realizó en todos los casos en el Campus de Melilla y todas fueron grabadas previa aceptación de los entrevistados.

Antes del comienzo de la entrevista, se les indico a los entrevistados de los objetivos de la investigación así como el anonimato de las mismas.

Como se ha indicado en la introducción de este capítulo, el análisis de las entrevistas se ha realizado a través del programa de análisis de datos cualitativos AQUAD five. A través de dicho análisis se ha obtenido la reducción de datos y se ha elaborado un listado de rasgos.

No existían categorías definidas previamente, si bien, partimos de que muchas de las respuestas estaban relacionadas con las opciones que aparecían en el cuestionario que se pasó a los titulados.

La presentación de la información se va a realizar agrupada en función de categorías reorganizando las unidades identificadas en función de su contenido temático, pretendiendo ver la presencia o ausencia de una respuesta y la concordancia de respuestas entre el profesorado.

La muestra de profesores y profesoras de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla que forman parte del estudio son aquellos que impartieron docencia en, como mínimo, alguna de las promociones de egresados en las que se centra nuestro estudio. Por sexo nos encontramos que la mayoría son mujeres (73%) de los entrevistados, frente al 27% que son varones, con una media de edad que ronda los 45 años.

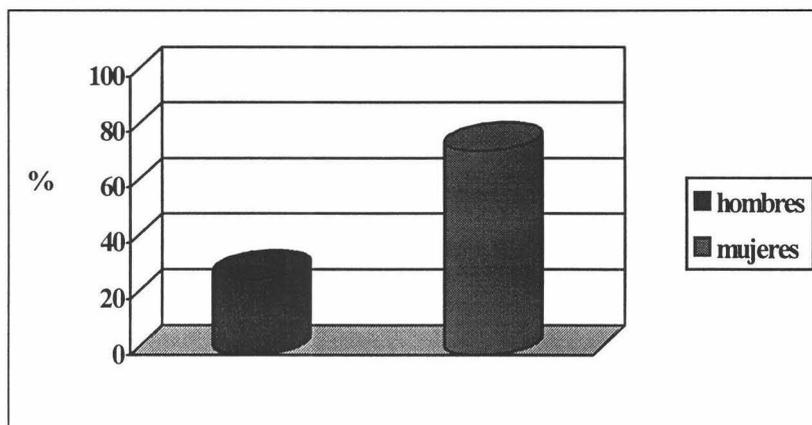


Gráfico 9. Distribución de la variable sexo (profesorado)

Con relación a los estudios que posee, el 100% de los entrevistados son licenciados, si bien el 45% de ellos poseen el grado de doctor. También queremos reseñar que el 18% poseen 2 licenciaturas y sólo el 9% posee también la Diplomatura de Maestro.

En lo que se refiere a los *años de docencia*, los datos que se han obtenido se presentan en la siguiente tabla:

	Años de docencia	
	En la Facultad	Total
Sujeto 1	6	20
Sujeto 2	13	13
Sujeto 3	23	25
Sujeto 4	14	14
Sujeto 5	11	27
Sujeto 6	9	17
Sujeto 7	17	24
Sujeto 8	25	25
Sujeto 9	9	9
Sujeto 10	6	8
Sujeto 11	23	25
Media	14	19

TABLA 70. Años de docencia del profesorado universitario

Como se puede observar en la tabla anterior, los profesores universitario entrevistados han trabajado en la Universidad de Granada concretamente en la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla entre 6 y 25 años, siendo la media

de años trabajados en dicho centro de 14 años, si bien casi todos ellos no sólo han trabajado única y exclusivamente en la Facultad, sino que anteriormente han realizado otras labores, que para un 36% han estado relacionadas con la docencia en niveles no universitarios y para un 18% con la docencia en la universidad, concretamente en la UNED.

Seguidamente, y una vez presentada la información obtenida en el apartado de *Datos personales*, cada una de las preguntas que formaban nuestra entrevista y los códigos y rasgos extraídos tras la reducción y codificación de las entrevistas.

Pregunta 1: ¿Qué dificultades cree que se les presentan a los alumnos y alumnas en la carrera de Educación Física?

Tras el análisis de las respuestas a esta pregunta, se han obtenido los siguientes rasgos que presentamos a continuación.

Código	Rasgo
FFO	Falta de formación
NEX	No se cumple sus expectativas
FMO	Falta de motivación
DIE	Dificultades igual que las otras especialidades
FVO	Falta de vocación
FPR	Falta de prácticas
INS	Problemas de inserción
CTP	Conexión teoría y práctica
FIS	Falta de instalaciones

El rasgo de *Falta de formación* (FFO) hace referencia a la formación que los egresados traían cuando empezaron sus estudios universitarios. En la pregunta 11 podremos ver algunos ejemplos claros de lo que los profesores universitarios piensan sobre la formación que los alumnos de nuevo ingreso en la Facultad traen tras su paso por la secundaria. A este rasgo hacen referencia el 27% de los profesores entrevistados como una de las dificultades que se les presentan a los egresados en su formación como Maestros Especialistas en Educación Física.

Otra de las dificultades que los profesores ven que puede influir en la formación de los egresados (para un 18%) es la *Falta de motivación* (FMO), que hace referencia a la motivación que tienen los alumnos para cursar los estudios de Educación Física. Se puede observar en el siguiente fragmento de una entrevista:

“Los alumnos de educación física, yo los años que llevo con ellos que son 4, pues los veo como el grupo quizás menos motivado o que menos les pueda interesar la asignatura”

Unida a esta dificultad aparece la de que el profesorado observa que *no se cumple las expectativas* (NEX) de los alumnos, esto es porque el alumnado cuando se matricula en la Titulación de Maestro de Educación Física se creen que van a cursar los estudios de Licenciado en Actividad Física y el Deporte y única y exclusivamente se va a realizar estudios relacionados con el deporte. El 27% de los profesores indican que el que no se vean cumplidas las expectativas del alumnado es una dificultad. Este código vuelve a aparecer también en la pregunta relacionada con el absentismo. En los siguientes párrafos presentamos algunos fragmentos de las entrevistas que reflejan esta dificultad:

“Yo creo que vienen con la idea de cursar INEF y no quieren la formación pedagógica ni psicológica, etc”

“Vamos A ver, yo creo que en primer lugar, por lo menos en primer curso inicialmente vienen pensando en que esto, la carrera de diplomado en educación física es como un mini INEF, y por lo tanto sólo y exclusivamente va a haber materias relacionadas con el ámbito deportivo, el ámbito de la enseñanza de la educación física, y en primero se encuentran con que la carga fundamental está relacionada con materias de carácter pedagógico, didáctico, psicológico y eso yo creo que supone un choque importante para ellos en cuanto a sus expectativas iniciales”

“Yo creo que la primera dificultad que se les encuentra es un poquito en el tema de su aptitud ante la carrera, porque yo creo que ellos vienen con la idea de que esto es solamente dar clase de gimnasia, dar clase de educación física. Entonces yo creo que cuando ellos se encuentran que esto es algo más, que aparte hay que educar a los niños, que hay que enseñarle otro tipo de cuestiones pues yo creo que eso es lo primero que ellos vienen con la idea de que simplemente van a hacer, vamos por lo que yo he vivido a lo largo de estos años dando en la especialidad de Educación Física, que vienen obsesionados con hacer solamente asignaturas prácticas y teoría poca, entonces el primer choque que tienen es ese, que se encuentran con una formación diferente a la que ellos se pensaban, y yo creo que ellos piensan que tienen excesivas asignaturas teóricas, que por supuesto son necesarias, pero que les cuesta trabajo asimilar que para su formación en educación física necesitan este tipo de formación teórica. Yo creo que esa es la primera dificultad.”

En cuanto al rasgo de *Falta de vocación* (FVO), como una dificultad más con la que los egresados se encuentran para su formación universitaria, ha sido reseñado sólo por el 9% del profesorado, al igual que ocurre con los rasgos de *Falta de instalaciones* (FIS) y la poca *Conexión entre teoría y práctica* (CTP).

“De hecho se comprueba como cada año en primer curso se produce un cierto abandono del número de alumnos que se incorporan a la titulación. A partir de segundo y tercero, yo creo que la principal dificultad es que aunque ya son materias más específicas ellos todavía siguen con una mentalidad como de asociarla la manera de Educación Física en cuestiones meramente prácticas muy sobre el terreno y muy alejado del aula de lo conceptual, de lo teórico y entonces eso yo creo que al final es lo que provoca que cuando termine la carrera comprobamos como la gran dificultad que tienen es el valorar lo teórico, lo que han aprendido teóricamente, acerca del currículum, de la enseñanza, de los contenidos, de la evaluación, etc. pues no tiene traslado directo a su actuación en el aula, y se acogen más a otras cuestiones de soluciones

prácticas, de los problemas prácticos que en muchos casos lo que hacen es perpetuar modelos, vividos por ellos como alumnos”

Para el 18% del profesorado entrevistado, los *Problemas de inserción* (INS) se presenta como otra dificultad más que tienen los egresados, tal y como se puede observar en el siguiente fragmento:

“Fundamentalmente yo creo que tienen un problema de salidas profesionales dado que el boom de la Educación Física se produjo en un momento de cambio y de reforma en la LOGSE. Entonces, aparecieron las figuras de unos profesores especialistas que desde la entrada de la LOGSE durante una década ha originado a que haya desaparecido las oposiciones de primaria y se hayan sacado oposiciones para maestro especialista. De esa forma actualmente en los colegios de Melilla, por ejemplo, la mayor parte de las plazas de Educación Física ya están cubiertas por parte de profesores especialistas con oposición, es decir, que la salida profesional si va a ser inicialmente orientada exclusivamente hacia dar clase de Educación Física no?, son posibilidades que se están terminando, dado que Melilla no va a tener muchos más colegios de los que tienen, excepto uno con dos plazas de Educación Física me da la sensación de que en el futuro el mercado laboral va a ser muy reducido y por tanto me da la sensación de que el alumnado con este título no va a poder desarrollar inicialmente para lo que han sido formados”

Finalmente, el 36% indica que las dificultades con las que se encuentran los alumnos de Educación Física son las mismas con las que se encuentran los alumnos del resto de las especialidades de magisterio, *Dificultades igual que las otras especialidades* (DIE).

“Pues yo creo que las mismas dificultades que se les presenta a todos los alumnos de cualquier especialidad, una falta de las pocas prácticas que hay durante la carrera, y sobre todo en mi

asignatura porque es muy teórica, Psicología Evolutiva, posiblemente esa sea la parte más difícil, relacionar esa asignatura con la práctica docente. Yo creo que es lo que les falta a todos los alumnos”

Pregunta 2: ¿Cómo es la asistencia de los alumnos y alumnas a clase?

Los códigos y rasgos que hemos obtenido tras el análisis de contenido de esta pregunta son los siguientes:

Código	Rasgo
ABU	Siempre asisten
ADI	Disminuye con el paso de las clases
ABA	Asistencia Baja

El 36% de los profesores encuestados ante la pregunta de la asistencia de los alumnos a clase indican que *siempre asisten* (ABU) frente al 64% que indican que la asistencia es baja. De estos últimos, el 18% indican que esta disminución de la asistencia a clase se da de forma gradual con el desarrollo de las asignaturas. A continuación se presentan los fragmentos de entrevistas que nos refleja lo anteriormente expuesto.

Siempre asisten

“En cuanto al número de alumnos yo no tengo problemas, ni en las teóricas ni en las prácticas. En las prácticas te hablo porque son realmente obligatorias, pero la asistencia normalmente es masiva, los alumnos que yo tengo no suelen faltar”

“Buena, la asistencia es buena. Realmente este año... bueno yo creo que más o menos los alumnos me suelen asistir a clase entonces no tengo queja con la asistencia de los alumnos de Educación Física a clase.”

Asistencia Baja

“La asistencia general es baja. Excepto en aquellas materias donde la asistencia forma parte de la evaluación, la asistencia es muy baja. Yo calcularía un porcentaje aproximadamente entre 10 –15 % de los alumnos matriculados solamente”

“En general igual que el resto de las especialidades, no hay diferencias, es una asistencia baja”

Disminuye con el paso de las clases

“Durante los cursos que yo he estado impartiendo la asignatura, en realidad, aparecían bastante alumnos, pero gran parte de los alumnos eran repetidores, con lo cual, en los primeros días te vienen todos para ver si hay modificaciones de asignatura, o hay algún otro tipo de modificación a la hora de exámenes o evaluación en general, y pasadas pues, las primeras clases, disminuye bastante el número”

“Al principio es masiva y con el paso del tiempo pues hay gente que va faltando más y que se dedica ir a final a los exámenes”

Pregunta 3: ¿Cuáles son las causas que cree usted que provocan el absentismo de los alumnos y alumnas a clase?

Tras analizar las entrevistas hemos obtenido los siguientes códigos y rasgos que hacen referencia a esta cuestión.

Código	Rasgo
MFO	Material fotocopiado
NEX	No se cumple sus expectativas
FMO	Falta de motivación
FCP	Forma de dar las clases el profesor
CDT	Clases demasiado teóricas

El motivo que más profesores señalan como causa del absentismo es el dejar el *material fotocopiado* (MFO), causa que aparece reflejada en 4 de las entrevistas. Los fragmentos de entrevista donde aparece reflejado dicho motivo son los siguientes:

“... en general cuando quizás se lo damos todo demasiado trillado y tienen el respaldo en la fotocopidora del temario ya desarrollado y eso, eso confía mucho al alumno y no es un problema el no ir una vez a clase, porque como tienen esos apuntes en reserva, siempre acude”

“Muchas veces creo que el dejarle los apuntes en la fotocopiadora y... allí los tienes, ve y los recoges y te los estudias y de eso te vas a examinar, pues para que van a ir a clase”

“En mi asignatura en concreto yo creo que es porque tienen la materia, es decir, desde el principio de curso tienen el material y no hay necesidades de asistir a las clases. Entonces yo pienso que va un poco por ahí”

“También posiblemente esté influyendo el hecho de que se dan cuenta rápidamente de que lo que se imparte en el aula, aquello que el profesor explica, o bien lo consiguen fácilmente de unos determinados apuntes fotocopiados, bien está en el libro, en manuales específicos, por lo cual perciben que para escuchar lo que el profesor dice cada día, que es repetir en muchos casos la mayoría de los textos, pues simplemente se trata de leerse esos textos, de estudiarse los apuntes y prepararse para el examen”

Otro de los motivos que refleja el profesorado como causa del absentismo de los alumnos es que *no se cumple sus expectativas* (NEX) rasgo que también nos aparecía como hemos visto anteriormente en la pregunta 1 relacionada con las dificultades. Esto nos muestra que entre dificultades y absentismo existe una relación.

Lo mismo nos ocurre con el rasgo de *falta motivación* (FMO) que nos aparecía como una dificultad con la que los alumnos se encontraban en la carrera de Educación Física y que es la misma que provoca el absentismo a clases de los mismos.

Otra de las causas que el profesorado indica que puede provocar el absentismo o no del alumnado a clase es la *forma de dar las clases el profesor* (FCP). En los fragmentos siguientes de entrevista se refleja esta idea:

“El ritmo de clase, el cómo de las clases el profesor, el qué se dice en esas clases, porque tu puedes dejar los apuntes en fotocopiadora, pero después tu te dedicas a explicar de una

manera pormenorizada o lo pones más fácil, o haces unos esquemitas, o haces ejercicios prácticos de alguna teoría, entonces eso puede influir en que vayan o no vayan”

“Yo creo que también influye un poco la forma de enseñar, la metodología que se utilice en las clases teóricas”

Muy relacionado con este rasgo anterior nos encontramos con el de *clases demasiado teóricas* (CDT) como otra de las causas que provocan el absentismo.

“quizás sean unas asignaturas muy teóricas, quizás porque ellos piensen en principio que les interesa poco el aspecto, te hablo de mi asignatura, el aspecto evolutivo es menos interesante, aunque es fundamental para su práctica docente de cara al alumnado, pero ellos están más interesado en las asignaturas que son específicas de Educación Física y sobre todo porque yo veo que faltan menos a las asignaturas que se desenvuelven en gimnasios, en la pista deportiva, porque eso es mucho más motivante”

“La Didáctica general es una cosa excesivamente teórica sobre todo en los primeros temas, después ya no, pero los primeros temas contarle las teorías curriculares pues a ellos les importa “un carajo”, entonces yo creo que les cuesta trabajo ver la relación que hay entre lo que yo les cuento y la práctica de clase, entonces yo creo que quizás, sobre todo al principio, pero luego cuando la asignatura empieza a ser más práctica es diferente, y quizás eso pueda ser uno de los motivos”

Pregunta 4: ¿Cree usted que los alumnos y alumnas tienen aptitudes para cursar esta titulación?

El análisis de contenido realizado a esta pregunta en todas las entrevistas ha dado como resultado los códigos y rasgos que presentamos a continuación:

Código	Rasgo
FFO	Falta de formación
AFI	Aptitudes física
FMO	Falta de motivación
APS	Si tienen aptitudes

El rasgo que más han señalado los entrevistados en relación a las aptitudes, es la *falta formación* (FFO) que estos alumnos traen del bachillerato, que como hemos indicado anteriormente, es también una de las principales dificultades con las que se encuentran este alumnado en sus estudios universitarios. A continuación reproducimos algunos fragmentos de entrevista que reflejan este rasgo.

“Sí, veo una falta de preparación general a nivel cultural, madurativo en todos los alumnos, pero en todos los alumnos. Una escasez de formación básica en todos los aspectos: culturales, filosóficos, críticos, etc”

“Bueno, vamos a ver, el primer problema que hemos tenido es eso, salvo en los dos últimos años en que los alumnos que venían a estudiar a la facultad la titulación de Educación Física en un porcentaje del 50% no habían superado la selectividad, alumnos con, digamos, un expediente académico muy normal o muy tipo bajo, un perfil bajo, y entonces eso evidentemente reflejaba una formación de tipo intelectual también bajo, de acorde con ese expediente académico, y eso evidentemente en muchos casos dificulta la concepción”

Otro rasgo con el que nos encontramos tras la codificación de las entrevistas es el de *aptitudes físicas* (AFI), en donde el profesorado nos indica que el alumnado si tiene este tipo de aptitud, pero que las limitaciones que pueden presentar algunos alumnos y alumnas influye en el desarrollo de las prácticas propias de la especialidad.

“Si van a hacer una carrera de educación física, deben de tener aptitudes físicas a parte de las aptitudes intelectuales que les exige la formación universitaria. La mayoría de los alumnos las

tienen, sobre todo las físicas las tienen, algunos con unas pocas limitaciones, pero la mayoría las tiene”

“Por otro lado como no se realiza ningún tipo de prueba previa relacionada con aptitudes de carácter motora o física, como se hace en otros centros de formación de estas características, pues en muchas clases prácticas nos encontramos con ciertas limitaciones también a la hora de realizar las prácticas, aunque en un maestro de Educación Física no es fundamental este hecho, pero sí es cierto que a la hora de dar prácticas hay ciertas limitaciones”

También y en referencia a las aptitudes, nos encontramos con el rasgo de *falta de motivación* (FMO) que ya nos había aparecido antes tanto como una dificultad con la que se encuentra el alumnado en su formación universitaria, y como una de las causas del absentismo. En este caso, esta falta de motivación viene generada porque los alumnos no han accedido a la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Podemos observar este rasgo en los siguientes fragmentos de entrevista:

“Quizás hay una cuestión ahí, que es que en muchos casos son alumnos que vienen como consecuencia de no haber superado la entrada en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Posiblemente vienen con cierta frustración a estos estudios como de rebote y aunque, quizás, tengan mejores aptitudes de lo que demuestran, su motivación, su grado de compromiso no es tan elevado”

“Yo creo que como en todas las especialidades; unos sí y otros no. Yo creo que para el tema de la Educación Física tampoco lo se porque no les doy el tema práctico, yo no lo se, pero en el tema teórico pues yo creo que es como en todas las especialidades hay en algunos que sí y otros que no, tampoco hay una gran diferencia. Ya te digo, que lo que más me choca es eso que ellos se encuentran un poquito.. les choca un poquito las asignaturas que les impartimos por lo mismo, por las ideas que traen a la hora... y también porque muchos vienen

con la idea de que esto le sirva para hacer, por ejemplo, para inspectores de policía, que muchos no vienen con la idea de ser maestros, para luego ir al INEF, y entonces claro, esto si que hay una diferencia con otras de especialidades, que ellos vienen obsesionados con el tema de la Educación Física por lo mismo, porque no quieren ser maestros muchos de ellos, sino que quieren utilizarlo para hacer otras cosas después”

Finalmente, el último rasgo relacionado con las aptitudes es el de *si tienen aptitudes* (APS) que aparece en las entrevistas del profesorado (36%), en la que nos indican que el alumnado si tiene aptitudes para cursar la titulación de Educación Física.

“Pues sí, con sus lagunas que puedan tener, pero yo creo que tienen tres años para formarse, para incentivarse, para abriles canales de comunicación, de formación y yo creo que sí, que pueden tener aptitudes, puliéndolas, sí”

“Por los síntomas que yo un poco detecto así, por mi propia experiencia yo creo que sí. En Melilla nos conocemos casi todos y muchos de ellos han sido alumnos míos en bachiller, ¿no?, y tenían aptitudes como deportistas, que ellos distinguen un poco en cuanto a las posibilidades de prácticas deportivas y las posibilidades que tienen de enseñar esas prácticas, pero dentro de esto yo creo que la mayoría sí”

“Yo pienso que si las tienen, otra cosas es que no se dediquen lo suficiente, pero como aptitudes yo creo que sí. Probablemente en primero puede que por el tipo de asignatura, ya que son un poco más informativas y formativas se encuentren mas perdidos”

Pregunta 5: ¿En qué competencias forma usted a sus alumnos?

Tras el análisis y codificación de las entrevistas realizadas al profesorado, hemos obtenido los siguientes rasgos que hacen referencia a las competencias en que forman los profesores universitarios a sus alumnos.

Código	Rasgo
CTP	Conexión teoría y práctica
FGN	Formación general no específica de Educación Física
FEF	Formación específica de Educación Física
CAC	Competencias actitudinales

El primer rasgo con el que nos encontramos tras el análisis de contenido de las entrevistas es el de *conexión teoría y práctica* (CTP) en donde el profesorado nos indica que principalmente en sus asignaturas se centran en darle a los estudiantes una base teórica para que puedan ponerla en práctica posteriormente.

“... tengo una fundamentalmente que es Teoría del Entrenamiento, y entonces ahí, claramente es ver de forma teórica y después llevarlo a la práctica”

“... era darle, digamos, la base científica sobre el medio ambiente donde los Maestros de Educación Física tienen que realizar de vez en cuando actividades con los alumnos en el medio ambiente”

“En la asignatura de Didáctica de la Educación Física que es una asignatura donde tratamos de inter-relacionar constantemente teoría y práctica, es decir, de un conjunto de prácticas que van desarrollando en la aulas de primaria, de educación física en primaria, los alumnos van poniendo en juego, experimentando, controlando en qué medida todo aquellos aprendizajes que realizan en el aula teórica tiene su correspondencia con la realidad en el aula, que dificultades se presentan y por tanto ahí el tipo de competencias son más no tanto el qué, sino el cómo, el qué hacer y sobre todo tratamos de que sean capaces de hacer análisis de su actuación, de análisis de en qué medida lo planificado funciona y por tanto eso es lo que tratamos, en muchas ocasiones, debemos asumir, que no es fácil”

“Yo intento que ellos vean desde el principio la relación de la didáctica general con la práctica porque es evidente que la tiene, sobre todo en el tema de las programaciones, es una cosa que me preocupa mucho, lo que pasa, claro, que los primeros temas de las asignaturas son tan generales que me cuesta mucho trabajo hacerles ver que realmente le es útil para la formación y para el trabajo que van a hacer después”

Con respecto al tipo de formación que les dan a los alumnos, nos encontramos con dos grupos de información dependiendo de si el profesorado está implicado en las enseñanzas de especialidad de Educación Física, o si por el contrario las materias que imparten son más de tipo generalista. Así, los dos rasgos que nos encontramos son *formación general no específica de Educación Física (FGN)* y *formación específica de Educación Física ((FEF)*.

Formación generalista

“Mi asignatura no es específica de Educación Física, por lo que yo les doy una formación más general, como al resto de especialidades ¿no?, al no tener un grupo aparte para los de educación física porque hay pocos alumnos y tenemos los alumnos grupos juntos, pues la formación es mas generalista. Si tuviéramos un grupo sólo para los alumnos de Educación Física sería más fácil. Yo, sabiendo que los de Educación Física están, pues procuro adaptar, a lo mejor, el ejemplo, algo de lo que esté explicando, pues a lo mejor, un ejemplo cercano a los de Educación Física. También están los de Musical y también tengo que poner ejemplos, pero tengo que hacer lo mismo para el resto de especialidades”

Formación específica

“En la materia de aprendizaje y desarrollo motor, fundamentalmente son competencias de carácter fundamentalmente conceptual relacionados con todo aquellos conceptos, conocimientos que influyen, participan en el proceso de aprendizaje de habilidades motrices, por lo tanto es una visión conceptual de carácter teórico que de desarrollo de estrategias, competencias procedimentales de actuación en el aula”

Finalmente, el último rasgo que se ha obtenido tras el análisis de las entrevistas está relacionado *competencias actitudinales (CAC)* donde nos encontramos con

competencias como la actitud hacia la diversidad, tolerancia, valores y normas, y el ser personas críticas, entre otras.

“Básicamente yo lo que intento despertar en esta asignatura es un interés o una aptitud, aptitud sobre todos hacia la diversidad. En este caso está más enfocada hacia la diversidad originada por déficit físicos, psíquicos y sensoriales porque la otra diversidad ya la damos por hecho ¿no?”

“Pero yo también trabajo mucho el aspecto de valores y normas sobre todo en estas asignaturas, por ejemplo sobre todo en las asignaturas de Educación Física, que se diviertan, que disfruten con la Educación Física, el alumnado, los niños, en juego limpio, en valores y normas a parte de cognitivo que me parece fundamental, pero en estas asignaturas también es fundamental las..., además en esta asignatura se integran muchos niños de Educación Especial y los valores y las aptitudes positivas hacia la diversidad del resto del alumnado y el juego limpio también lo trabajo”

“Intento que sean críticos. Desde que empezamos las clases, yo siempre les motivo a que charlen en clase, procuro y lo hago con todas las especialidades, no sólo con los de Educación Física. De hecho nosotros casi nunca termino el temario justamente por lo mismo, porque procuro con cada parte teórica que voy dando sacar “puntilla” y entonces vamos haciendo crítica al sistema educativo actual, a lo que ellos han vivido a lo largo de su escolaridad, que siempre es bueno relacionarlo con la didáctica general. Entonces en cada uno de los temas si procuro hacerlos que debatan, que reflexionen, aunque no es siempre fácil porque están muy mal acostumbrados”

Pregunta 6: Enumere las competencias que usted considere más importantes para el desempeño de la labor docente futura de los alumnos.

Los códigos que hemos obtenido tras el análisis de las entrevistas ya han sido comentados en la pregunta anterior, ya que las competencias en las que los profesores forman a sus alumnos son las que consideran ellos más importantes para la labor docente futura de los estudiantes. A continuación se presentan los códigos y rasgos que hacen referencia a esta pregunta.

Código	Rasgo
FOG	Formación general
FEF	Formación específica de Educación Física
CPR	Competencias procedimentales
CAC	Competencias actitudinales
CTP	Conexión teoría y práctica

El único rasgo que no había aparecido en la pregunta anterior es el de *competencias procedimentales* (CPR) que hace referencia a la capacidad de adecuar los contenidos a la clase, capacidad de motivación de los alumnos, trabajo en equipo ...

“La capacidad de adecuar los contenidos a nivel de la clase, también la capacidad pues de que los alumnos muestren interés por la asignatura que supongo que... no se, siendo uno recién diplomado igual falla, porque quizás eso en el primer año es mucho pedir no? pero bueno con la experiencia yo creo que se puede ir solventando este tipo de problemas. Capacidad de trabajo y ganas de hacerlo bien, eso es fundamental, y contactar con los alumnos y hacer sobre todo la materia, hacérsela agradable, entretenida y bonita”

Pregunta 7: ¿Cree usted que la formación impartida es la adecuada para encontrar un puesto de trabajo?

En cuanto a esta pregunta 7, el análisis de contenido realizado a las entrevistas han dado como resultado los siguientes códigos y rasgos:

Código	Rasgo
FAD	Formación adecuada
FES	Formación más específica
FPR	Formación práctica
FOS	Formación en otras salidas
FNV	Formación no válida
FAC	Falta de actualización

De todos los rasgos anteriormente, el más señalado por los entrevistados ha sido el de *formación adecuada* (FAD) ya que señalan que la formación que reciben en la Facultad es adecuada para encontrar un puesto de trabajo si bien la necesidad de realizar unas oposiciones o de ampliar la formación se ve necesaria para poder insertarse laboralmente.

Los siguientes fragmentos de entrevista nos reflejan lo anteriormente expuesto:

“La formación, en teoría suponemos que es la adecuada pero, para conseguir un puesto de trabajo es evidente que hacen falta unas oposiciones.”

“Yo creo que sí, que la formación es completa y no sólo en el ámbito de la docencia sino en el caso de Educación Física para otros ámbitos”

“Yo creo que sí. Lo que ocurre es que siempre se encuentra uno que hay que hacer también un poco mas de formación, pero yo creo que la impartida es la adecuada”

“Si entendemos como puesto de trabajo lo que es la oferta pública de empleo en la enseñanza pública, entiendo que, al menos desde un punto de vista teórico la formación que reciben durante su plan de estudios, durante su estancia en el facultad, yo creo que me parece que sí, que si es buena y relacionada con lo que digamos debe ser el puesto de desempeño laboral”

No obstante, y a pesar de que todos los profesores han indicado que la formación que se les da a los estudiantes de Educación Física en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla es adecuada, también afirman que se debería de impartir mas *formación específica* (FES), debería haber más *formación práctica* (FPR), ampliar la formación para otras salidas profesionales (FOS) y que hay una *falta de actualización* (FAC) por parte del profesorado.

Pregunta 8: ¿Cómo ve usted el equilibrio entre teoría y práctica de la materia?

El análisis cualitativo de los datos que nos aportan los entrevistadores en referencia a la pregunta 8, ha generado los rasgos siguientes:

Código	Rasgo
DES	Desequilibrada
ADE	Adecuada

Las afirmaciones del profesorado en torno al equilibrio o no de la teoría y práctica en las materias se encuentran divididas. Para la mitad de los profesores entrevistados el equilibrio es *adecuado* (ADE) mientras que para la otra mitad existe un *desequilibrio* (DES) en torno a este tema indicando siempre que debería de existir más practicas.

Adecuado

“De mi materia, está un poco desequilibrada, no porque no tenga créditos de prácticas, porque los tiene, pero al ser una asignatura donde están matriculados todos los alumnos de todas las especialidades de magisterio, combinar prácticas en centros educativos es bastante difícil“

Desequilibrado

“A mi me parece correcto, es un plan de estudios que como he dicho antes hay materias como bases biológicas o como aprendizaje y desarrollo motor que evidentemente necesitan de un mayor concepto o ámbito teórico, pero el resto de las materias tienen un componente práctico al 50%, al menos, con lo cual quiere decir que hay un buen equilibrio. Otra cosa es en qué medida las prácticas con sus créditos prácticos se organizan y se realizan”

“No es adecuado el equilibrio entre teoría y práctica, debería de haber más prácticas. Yo creo que debería de dar... intento hacer lo más práctico posible pero quizás me faltaría más práctica”

“Esta perfectamente equilibrado, de hecho cuando nos planteamos la distribución teóricos prácticos esta claramente consensuado no ya por los alumnos sino dentro del departamento”

Pregunta 9: ¿Actualiza su materia todos los años? ¿Qué forma de actualizar su materia tiene?

El análisis de contenido realizado en la pregunta 9 ha dado como resultado los siguientes códigos y rasgos que se presentan a continuación:

Código	Rasgo
ASI	Si la actualiza
ACL	Actualización con libros
ACR	Actualización con revistas
ACI	Actualización con internet
ACO	Actualización compañeros

El 100% del profesorado entrevistado coincide en que *actualiza su material* (ASI) si bien nos indica que esta actualización se realiza teniendo en cuenta la normativa vigente que obliga a los departamentos y en definitiva al profesorado a mantener el programa de las asignaturas vigente por un mínimo de dos años. Indican que la actualización que sí realizan todos los años es de nueva bibliografía así como la incorporación de nuevas teorías o investigaciones recientes o revisadas.

En lo que se refiere a las formas de actualización, las más utilizadas por el profesorado entrevistado es la *actualización con libros* (ACL) seguida de la *actualización con revistas* (ACR). Sólo algunos señalan que también realizan la *actualización con información obtenida por internet* (ACI), así como la *actualización por el intercambio de experiencias e información con otros compañeros* (ACO).

“Sobre todo con la bibliografía nueva que se ha publicado, con lo que encuentres, lo que vaya saliendo en las últimas investigaciones, lo que lea de las últimas actas y demás”

“... en qué medida los contenidos que se plantean a través de revistas especializadas, de textos recientes van siendo cuestionados, modificados, tomando más relevancia unos, perdiendo más relevancia otros y eso se ve muy claro en el ámbito del aprendizaje motor y en segundo lugar fundamentalmente me preocupo a la hora de la modificación no tanto de lo que sería los aspectos que aparecen reflejados en el programa porque hay muchos aspectos que están consolidados en el ámbito científico que no se pueden cambiar cada año, sino en la forma de presentar los contenidos, el temario o como queramos llamarlo”

“Pues con todos los medios de información que tengamos a nuestro alcance, con los libros actualizados, las publicaciones periódicas de revistas, por información que nos pueda llegar por Internet, pero en fin, yo soy mucho más amante de los libros”

“... y la forma que tengo es pedir ayuda dentro de mi departamento a otros profesores que impartan esas mismas materias para cambiar impresiones, a parte de todas las actualizaciones que llegan por información de revistas, bibliografía, etc.”

Pregunta 10: ¿Qué opina de las asignaturas que conforman el plan de estudios? ¿Son las adecuadas? ¿Qué añadiría, mantendría y/o suprimiría?

Tras la codificación realizada en esta pregunta, hemos obtenido el siguiente listado de rasgos:

Código	Rasgo
FAD	Formación adecuada
SOL	Solapamiento de asignaturas
FMC	Falta más materias comunes
FME	Falta materias específicas
ALE	Asignaturas lengua extranjera
AEE	Asignaturas de Educación Especial
EMP	Exceso materias psicopedagógicas

Parece claro que si en la pregunta 7 referida a si la formación impartida era la adecuada, en la que habíamos obtenido que la mayoría del profesorado indicaba que la formación si lo era, se obtenga en esta pregunta 10 de nuevo el rasgo de *formación adecuada* (FAD) como uno de lo más señalados. El profesorado entrevistado señala que el Plan de Estudios es el adecuado para formar Maestros Especialistas en Educación Física.

“Las asignaturas que forman el plan de estudios en particular de la especialidad Educación Física están bien, son adecuadas para formar maestros especialistas en Educación Física”

Pero a pesar de esto anteriormente expuesto, los entrevistados la hora de responder a esta pregunta 10 sobre el plan de estudios indican una serie de carencias, en cuanto a asignaturas, que tiene dicho plan, incluso se afirma que existe un *solapamiento de asignaturas* (SOL). Entre las asignaturas que el profesorado indica que faltan dependen de en gran medida del área de conocimiento al que pertenezca el profesor o profesora, así se ha obtenido los siguientes rasgos que hace referencia a distintas áreas a las que pertenecen las asignaturas que indican que faltan en el plan de estudios: *falta de materias comunes* (FMC), *falta de asignaturas de lengua extranjera* (ALE), *falta de materias específicas* (FME) y *falta de asignaturas de educación especial* (AEE).

Asignaturas Comunes

“... pero yo echo de menos que falte materias comunes a lo que se le dedique una mayor carga a las materias que realmente van a formar a un maestro, porque aunque sean maestros de

Asignaturas Específicas

“Pues tanto el plan de estudios de Educación Física como del resto, me parece que si estamos creando especialistas me parece que hay un peso muy grande de generalistas y poco de especialidad. No

educación física bueno, tarde o temprano, algunas veces más temprano otras veces mas tarde, terminan impartiendo o siendo tutores de un grupo, con lo cual yo considero que un maestro tiene que ser un maestro, y luego a parte ser especialista en lo que sea”

Asignaturas lengua extranjera

“Pues yo que se, más Lengua Extranjera que es lo que a mi me corresponde, porque los alumnos con un solo año no salen en condiciones de dar Lengua Extranjera ni de aprender una Lengua Extranjera.”

se específicamente en el de Educación Física, pero te digo que yo no lo he revisado, pero si he formado parte de la revisión del de Lengua Extranjera y hay muy poca especialización, en comparación a lo que es la parte general. Si me parece que si lo que tenemos es que formar especialistas, tendremos que darle mayor carga a la especialidad”

Asignaturas de Educación Especial

“Yo no se muy bien todas las asignaturas que tiene este plan, lo que si pondría asignaturas, sobre todo para los profesores de Educación Física, añadiría muchas cuestiones relacionadas con necesidades educativas especiales en esta especialidad. Es una de la asignaturas en la que con lo que conozco de profesores que ya están ejerciendo todos tienen alumnos con necesidades educativas especiales y debería haber más materias en ese sentido, sobre todo, no tanto de contenidos sino del tipo de procedimientos, que es lo demanda el profesorado muchas veces cuando tienen niños de este tipo, que hacen, saber actuar ante deficiencias, ante niños, ante problemas que pueden surgir en el aula, ante problemas de indisciplina, entonces materias de este tipo añadiría de psicología claramente.”

No obstante también reflejan en las entrevistas que entienden que el plan de estudios presenta un *exceso de materias psicopedagógicas* (EMP).

“Creo que tienen demasiadas asignaturas, digamos de las que se llaman psicopedagógicas. Creo que son adecuadas, aunque se deberían estar mas unidas y menos materias, sino que sean materias más fuertes, pero menos”

“Veo un exceso de importancia a las materias psicopedagógica, o sea, no es que las quitaría porque son importantes, pero tampoco les daría yo más peso que las materias específicas de formación de las especialidades”

Pregunta 11: Los alumnos que cursan la titulación ¿Qué nivel de formación traen?

El análisis de contenido realizado en esta pregunta en todas las entrevistas realizadas al profesorado ha finalizado con los siguientes códigos y rasgos que presentamos:

Código	Rasgo
FDE	Formación deficitaria
FNB	Formación nivel bajo

Tal y como hemos comentado en las preguntas 1, 3 y 4 (referidas a las dificultades, absentismo y aptitudes respectivamente) en las que la *falta de formación* (FFO) estaba presente, es lógico pensar que los resultados obtenidos en esta pregunta no difieran mucho de eso. De ahí, que los dos rasgos que más aparecen sean:

- *formación deficitaria* (FDE)
- *formación de nivel bajo* (FNB)

Formación deficitaria

“Pues veo una formación un poco deficiente, cada vez vienen peor preparados pero a niveles generales, o sea, creo que la tecnología está haciendo mucho daño, los alumnos cada vez leen menos”

“Al encargarnos de la parte de conocimiento del medio natural pues a veces da la sensación de que en cuestiones procedimentales de tipo de cuestiones básicas, por ejemplo traen una formación muy deficiente”

Formación de nivel bajo

“Pues bastante floja. Creo que da igual que sean alumnos de Educación Física que de lo que sea. La realidad es que los alumnos que llegan a primero vienen con un nivel bastante bajo”

“Traen una formación en psicología baja, y en general también es baja. Desde luego en psicología ya han cursado algo en bachillerato, es la única que reciben obligatoriamente todos y luego en alguna modalidad, con lo cual si hay algún alumno, aunque en notas no suelen ser lo más brillantes. Ahora ya porque tienen que aprobar todos la selectividad, no? Porque hasta hace unos años no la necesitaban. Entonces muchos alumnos de estas especialidades... son los que se decían, “que puedo estudiar sin nota en la selectividad” ... “pues Magisterio””

Pregunta 12: ¿Cómo ve usted el grado de satisfacción e los alumnos con respecto a la formación que reciben?

Tras el análisis cualitativo realizado a las entrevistas se ha determinado un listado de rasgos que se presenta a continuación:

Código	Rasgo
SNT	Según la nota
BAT	Baja asistencia a tutoría
SBU	Satisfacción buena
SBA	Satisfacción baja

El rasgo que más veces aparece, tras la codificación de las entrevistas, ante la pregunta de satisfacción de los estudiantes con la formación que reciben en la Facultad es el de *satisfacción según la nota* (SNT) comentado por el 64% de los entrevistados. Para estos, la satisfacción de los alumnos está en función de la superación o no de las asignaturas. En los siguientes fragmentos de entrevista se puede observar esto:

“Yo se que hay alumnos que cuando están cursando la asignatura les va bien, aprueban y demás, pues están satisfechos, en el momento que tienen inconvenientes, dificultades con una asignatura, pues el grado de satisfacción baja”

“Con los profesores que aprueban mas están mas contentos, con los que suspenden mas están mas insatisfechos”

Para el 27% de los profesores entrevistados, la *satisfacción es buena* (SBU) de los estudiantes con la formación que reciben en el Centro. Así queda reflejado en los siguientes fragmentos de entrevista:

“Creo que bien, están contentos con la titulación que están estudiando, con su decisión de ser maestros”

“Yo creo que buena. Dentro de, digamos, dentro de ese afán de los alumnos de siempre estar criticando y siempre estar protestando yo creo que la satisfacción es buena, bastante buena”

Finalmente, el último rasgo que hemos obtenido para esta pregunta tras el análisis de contenido ha sido el de *satisfacción baja* (SBA) ya que el profesorado indica que esta satisfacción se da entre el alumnado sobre todo en referencia a la conexión entre teoría y práctica, lo que genera un descontento entre los alumnos.

“... no le sirve para nada lo que aquí estudia, o cuando menos que hay muy poca relación entre lo que aquí estudia y lo que se encuentran en los colegios. Eso te lo puedo decir porque lo leo continuamente en las Memorias de Prácticas de tercero que hacen los alumnos. En general ellos están descontentos”

“Pues si nos atenemos en lo que reflejan en un documento tan utilizado como son las Memorias del Prácticum parece que en general hay un cierto desencanto por esa, como ellos dicen, desconexión teoría y práctica”

Pregunta 13: ¿La ayuda por parte del profesorado hacia el alumnado cree que es suficiente?

Realizado el análisis de contenido de todas las entrevistas y elaborado el listado de codigos y rasgos, se ha obtenido lo siguiente:

Código	Rasgo
APE	Buena ayuda personal
NTU	No utilizan la tutoría

Más de la mitad del profesorado entrevistado, indica que la existe una *buena ayuda personal* (APE) por parte del profesorado de la Facultad hacia el alumnado, sobre todo debido a las características del Centro, ya que se dispone de un número bajo de alumnos matriculados. Si bien, y a pesar de esta ayuda por parte del profesorado, hay una sensación generalizada de que el alumnado no sabe o no aprovecha esta ayuda que desde los departamentos se le brinda.

“Yo creo que sí. Y más en particular aquí, en este Campus, en donde, por suerte tenemos, pocos alumnos, los grupos no son demasiados numerosos, los profesores nos brindamos y yo creo que un poco el problema está en que los alumnos no saben o no quieren aprovechar esa circunstancia”

“Yo creo que aquí sí, incluso nos pasamos. Creo que en Melilla sí. No se en otros centros que son mucho más numerosos, muchos más alumnos y todo eso. Creo que aquí los “malcriamos”. Si hay que atenderlos fuera del horario de tutoría se atienden. Creo que a este nivel universitario ya nos pasamos un poco”

“Yo creo que el profesorado en general si está dispuesto a ayudar pero yo creo que el alumno no sabe aprovecharlo, es un problema que traen de los institutos”

“Yo creo que es suficiente. Aunque una respuesta general yo creo que no es justo. Yo creo que hay profesores con un nivel de compromiso con los alumnos muy elevado, tanto durante las clases como lo que es el proceso de orientación y tutoría, y en otro caso es verdad que es difícil de definir sobre todo en el aspecto de tutorización.”

Tal y como indicábamos anteriormente, la ayuda por parte del profesorado es buena y una queja que estos tienen es que el alumnado no aprovecha esto para mejorar no sólo el rendimiento en los estudios sino como un instrumento de ayuda y guía. Así, tras el análisis de contenido el segundo rasgo que más ha aparecido ha sido el que los alumnos *no utilizan las tutorías* (NTU) y el poco uso que hacen de ellas se realiza siempre en las vísperas de los exámenes.

“¿cuándo te vienen a las tutorías? Pues dos días antes del examen, cuando tienen problemas y tal”

“yo creo que no tiene claro que pueden venir a las tutorías, que les puedes orientar, en algo que se han quedado atrancados y esas cosas, es algo que les queda a ellos lejos”

“La hora de tutoría no se utiliza por el alumnado, solamente cuando hay examen y de forma puntual, pero no es una ayuda que ellos quieran, no es que nosotros no se la demos, sino que ellos no la acepta o no saben que estamos ahí”

Pregunta 14: ¿Se ve mermada su labor docente por falta de recursos?

La codificación de esta pregunta en todas las entrevistas nos ha dado como resultado los siguientes rasgos que exponemos a continuación:

Código	Rasgo
RES	Si hay recursos
FRP	Falta recursos para prácticas

El primer código que ha sido señalado por el 100% de los profesores entrevistados hace referencia a que *si hay recursos* (RES) en la Facultad y que la labor docente del profesorado, en este caso de los entrevistados, no se ve mermada por la falta de estos recursos. Si bien, algunos hacen una salvedad indicando que existe una *falta de recursos para práctica* (FRP) sobre todo el lo relacionado con las instalaciones.

“No, yo creo que tenemos recursos suficientes, aunque bueno siempre nos vendría bien algunos más, yo creo que los recursos son suficientes”

“Bueno, en realidad, falta de recursos, pues bueno, no es que tengamos excesivos, pero tampoco estamos cortos, pero bien, yo no me quejaría por la falta de recursos en la facultad”

“No, en absoluto. Yo tengo los recursos... de hecho hay muchos recursos que hay que no utilizo. Porque estoy contenta con lo que tengo, yo estoy con el retro, y no tengo ningún problema, quiero decir, que vamos que yo se que podría utilizar otro tipo de recursos, pero como soy rústica todavía, pero como estoy contenta con los que tengo voy bien, y el que mas

utilizo es la voz y como la tengo bien pues no me hace falta...
no veo mermada mi labor docente”

“A nivel de práctica sí, en cierto sentido sí, porque el realizar las prácticas asociadas al tipo de asignatura que yo imparto requiere unos materiales y una infraestructura que este centro no lo tiene”

“Bueno en alguna ocasión sobre todo el tema de instalaciones y seguramente que si esta pregunta se la haces a cualquiera de Educación Física se quejará, porque estamos demandando el famoso pabellón pero bueno ya sabemos lo que ocurre, y es verdad en el tema de instalaciones y material nos podemos quejar con razón y efectivamente demandamos que se mejoren”

Pregunta 15: ¿Qué importancia tiene para usted la formación continua para sus alumnos?

Finalmente, la última pregunta que se les realizó a los profesores universitarios encargados de la docencia en la Titulación de Educación Física, tras su análisis de contenido hemos obtenido un único rasgo que hace referencia a esta temática.

Código	Rasgo
FCI	Formación continua es importante

El 100% de los profesores entrevistados indica que la *formación continua es importante* (FCI) no sólo para el alumnado, sino también para el profesorado que quiera estar al día. La formación continua sirve tanto para actualizar conocimientos como para ampliar la formación recibida en la Universidad.

“Para mí muchísima, yo es más, si se dedican a ejercer su labor de docente de forma profesional yo creo que los alumnos se tienen que formar continuamente y lo mismo que en cualquier trabajo, en cualquier desempeño, la gente tiene que tener un proceso de formación continua, porque las cosas avanzan, todo avanza, lo que antes se hacía de una manera, ahora se hace con otras técnicas, entonces no nos podemos quedar anclados en

una etapa, sino que bueno, en la medida de las posibilidades intentar seguir el camino y seguir avanzando”

“Pues igual que para nosotros, o sea, hay que abrir puertas a lo último que salga en materia de educación, nuevas formas, nuevas estrategias de dar clase, la incorporación de las tecnologías a las aulas, es importante para tanto para ellos como para nosotros”

“Me parece fundamental para mis alumnos y para todos. La formación continua es fundamental, para todos, no sólo para los de Educación Física.”

“Yo creo que es importante. A veces para recordar cosas que aunque se haya dado durante la formación inicial, se lo han estudiado pues para el examen. No se lo han estudiado buscando un significado. Para los alumnos o personas que están trabajando, yo creo que son importantes para ver temas que realmente tienes que saber.”

“Para mi los dos pilares para un buen docente es la formación inicial, de la que somos responsables nosotros, y por otra la formación continua, que son responsable ellos”

4. Análisis e interpretación de los datos de la entrevista a los empleadores

El análisis de las entrevistas, al igual que las de los profesores universitarios, se ha realizado a través del programa de análisis de datos cualitativos AQUAD five. A través de dicho análisis se ha obtenido la reducción de datos y se ha elaborado un listado de rasgos.

No se ha partido de unas categorías definidas previamente, si bien, muchas de las respuestas estaban relacionadas con las opciones que aparecían en el cuestionario que se pasó a los titulados. Dichas entrevistas estaban compuestas por seis preguntas

que como en el caso anterior, estaban relacionadas con algunos de los ítems formulados en el dicho *cuestionario*.

Antes del comienzo de la entrevista, se les indico a los entrevistados de cuales eran los objetivos de la investigación y que dichas entrevistas eran anónimas, a pesar de haber sido grabadas con el consentimiento de todos los entrevistados.

El número de personas entrevistadas, tal y como se indicaba en el Capítulo V al hablar de la muestra ha sido de 4 personas. Todas ellas relacionadas con el campo de la enseñanza, de ahí que todas las respuestas a las preguntas que se le realizaron estén relacionadas con la enseñanza en la escuela y en los centros de secundaria, ya que algunos de los egresados están o han trabajado en el primer ciclo de secundaria.

La presentación de la información se va a realizar agrupada en función de categorías reorganizando las unidades identificadas en función de su contenido temático, pretendiendo ver la presencia o ausencia de una respuesta y la concordancia de respuestas entre los empleadores.

Pregunta 1: Dígame según su criterio un aspecto fuerte y uno débil en la formación de estos trabajadores

Tras el análisis de las respuestas obtenidas en esta pregunta se ha elaborado el siguiente listado de rasgos:

Código	Rasgo
FTE	Formación teórica
FEX	Falta de experiencia

El 100% de los empleadores entrevistados indican que los titulados que trabajan en sus centros traen adquirida una buena formación teórica de la Facultad, si bien, echan de menos la falta de experiencia que traen.

Formación Teórica

“el aspecto fuerte sería que yo creo que llegan con una buena ... unos buenos conocimientos de pedagogía y metodología de lo que carecen fundamentalmente los licenciados”

“Un aspecto fuerte imagino que puede ser la formación a nivel de contenido, conocimientos tanto conceptuales como procedimentales, parece ser que tienen un buena base”

Falta de experiencia

“... y uno muy débil, muy débil es precisamente la experiencia, creo que se adolece, creo que son muy pocas prácticas y cuando llegan al centro y se tienen que enfrentar con 30 niños les cuesta mucho trabajo.”

“Y aspecto más débil, pues dentro de los, de estos profesionales es el tema, fundamentalmente, del manejo de los contenidos actitudinales, sobre todo el tema del manejo de la clase o en la disciplina o manejo del alumnado, les cuesta mucho más trabajo y por ahí puede ir la futura formación de los alumnos, pero bueno, el carácter, la personalidad de cada uno de ellos...”

Pregunta 2: Hábleme de su percepción sobre las deficiencias formativas, o dicho de otra manera, que incluiría usted en la formación de sus trabajadores.

En cuanto a la segunda pregunta, el total de los empleadores entrevistados indican solamente una deficiencia formativa encontrada en los titulados de Educación Física del Campus de Melilla. Esta deficiencia sería en *habilidades sociales*, señalando en alguno de los casos que se podría mejorar incluyendo un periodo más amplio de prácticas en los centros.

Código	Rasgo
HSO	Habilidades sociales

A continuación se presentan algunos de los fragmentos de entrevista que hacen referencia a esta deficiencia formativa percibida por los empleadores en los titulados.

“Realmente sería un trabajo en habilidades sociales que es realmente el trabajo del día a día, ¿no?, vuelvo a insistir que en el tema de conocimiento, el tema de formación, el profesorado

llega bastante bien pero después creo que debería trabajarse, fundamentalmente el tema de habilidades sociales que es realmente en el sistema educativo actual un poco lo que está fallando y lo que no nos permite, bueno, llegar a esa conexión con el alumnado”

“Las deficiencias siempre las veo al igual ya por la experiencia, sobre todo en el aspecto fundamental de los trabajos de control, disciplina, el comportamiento... porque es que, desgraciadamente, en materia educativa vamos muy mal en esos aspectos, o cada día va a peor, entonces es de recibo que lo más rápidamente el profesor salga con el mando de la clase, eso es una deficiencia formativa”

“Yo incluiría, precisamente más prácticas en los centros. Más prácticas, o sea, que conocieran lo que es... como funciona un centro educativo, cuales son las relaciones que deben establecer a nivel social. Cuesta mucho trabajo enganchar con los niños y creo además que eso se logra con mucha práctica y con mucha experiencia”

Pregunta 3: ¿Con qué aspectos considera que está relacionada la satisfacción laboral?

El análisis realizado a las respuestas obtenidas en las entrevistas han dado como resultado el siguiente listado de rasgos que hacen referencia a la satisfacción laboral.

Código	Rasgo
SEC	Satisfacción económica
BRC	Buena relación con los compañeros
COB	Cumplimiento de los objetivos

Según el listado de rasgos obtenido, los empleadores entienden que la satisfacción laboral está relacionada con tres aspectos. El grado en el que se vean cubiertos estos tres aspectos incidirán en una mayor satisfacción con el empleo.

Se presentan a modo de ejemplo, los siguientes fragmentos extraídos de las entrevistas relacionadas a los empleadores.

Satisfacción económica

“Creo que en primer lugar con el tema económico, o sea, realmente cuando considera que se le está pagando lo que él considera justo”

“La satisfacción económica, por supuesto, que si un trabajo está pagado en la medida de lo que haces”

Buena relación con los compañeros

“Es importante la relación entre compañeros, el como se lleve la gente dentro de un trabajo es importante. Para llevarse bien dentro de un trabajo hay que vivir también fuera del trabajo con nuestros compañeros, no puedo llegar a las 9, marcharme a las 2, no conozco a nadie si no me quedo a ninguna comida, si no voy a ninguna cerveza, aunque sea una simple cerveza, que es lo que hace el conocer a la gente”

Cumplimiento de los objetivos

“Fundamentalmente la satisfacción laboral con el aspecto del mejor trabajo posible, dentro de la comunidad educativa, tanto a todos los niveles, el venir a trabajar contento, y a gusto dependen mucho de el poder llevar a cabo tu planificación, tu programación y que se hayan cumplido tus objetivos con ella. La satisfacción laboral fundamentalmente es la consecución de esos objetivos, tanto a corto, medio o largo plazo”

Pregunta 4: ¿Considera importante para un buen desempeño profesional una buena relación con los compañeros?

Tras el análisis de esta pregunta cuarta, se ha obtenido un solo rasgo que hace referencia a este tema.

Código	Rasgo
BRC	Buena relación con los compañeros

Este rasgo está muy relacionado con la pregunta anterior, debido a que todos los empleadores entrevistados indicaban que la relación con los compañeros era un índice de satisfacción laboral, por lo que consideran que esta buena relación es importante en el desempeño profesional de los trabajadores, como puede comprobarse con los siguientes fragmentos de entrevista.

“Sí, es básico, tiene además... tú lo notas, cuando tú estás a gusto con tus compañeros... vamos yo estoy a gusto y me levanto con ganas y vengo a trabajar sin ningún problema. Es tan importante hacer proyectos educativos, adaptaciones curriculares, y todo eso, como irte a tomar un café, irte de cenas, ir a las comidas, todo ese tipo de cuestiones son básicas para un buen trabajo”

“La relación entre compañeros pues va a traer como consecuencia toda la coordinación... la consecución de esos objetivos, va a traer como consecuencia el mejor programa de actividades escolares y extraescolares, y va a traer en definitiva una convivencia fructífera”

Pregunta 5: Describir brevemente en 5 ó 6 aspectos como cree usted que debe ser un profesional 10.

El análisis realizado a la quinta pregunta no ha dado como resultado el siguiente listado de rasgos que exponemos a continuación:

Código	Rasgo
VOC	Vocación
MOT	Motivación
FOR	Formación
IMG	Imagen
RCO	Relacionarse con los compañeros
BSU	Buen sueldo

Se ha obtenido seis aspectos, que a juicio de los empleadores, debería de tener un profesional 10.

El primer aspecto y el más importante según los empleadores es que los trabajadores tengan *vocación* hacia el trabajo que realizan, aspecto que según ellos está muy relacionado con la *motivación* que tienen.

“Bueno, pues el profesional 10, yo primero tendría que tener el aspecto... valorar el aspecto vocacional en primer lugar, cosa que se ha ido deteriorando y no... por no decir perdiendo, esto le tiene que gustar”

“... sobre todo que le guste la docencia mucho, porque la docencia es vocación, sino tiene vocación en la docencia es malo”

“... tiene que estar realmente motivado, y yo creo que la motivación es factor fundamental para poder trabajar”

Un tercer aspecto estaría relacionado con la formación que deberían de tener los trabajadores, para un buen desempeño laboral.

“Pues tendría que estar preparado, tendría que tener una buena base teórica, pero que esa base teórica la supiera aplicar después a la práctica, es bastante importante”

Otro aspecto que debería tener un profesional 10 en el campo de la Educación Física es que tenga una buena *imagen*.

“Creo que en Educación Física es muy importante la imagen, la imagen que podamos dar desde todos los puntos de vista para que esos hábitos deportivos, todos esos objetivos educativos también por parte... la imagen en todos los sentidos de la práctica, de la... el saber explicar, la demostración personal con tu propio cuerpo, a la medida que nos vamos haciendo mas mayores y ya nos cuesta, nos puede costar más trabajo la

realización de cada uno, de cada ejercicio, de cada actividad física, pero lo importante es esa imagen, esa imagen de un profesor que sabe lo que quiere, que sabe transmitir y que llega bien al alumno.”

Otro de los empleadores indica que el *relacionarse con los compañeros*, el trabajo colaborativo con los iguales sería un aspecto deseable para una buena docencia en la escuela.

“Realmente tiene que ser una persona muy sociable, y si no, todo lo sociable que podría desear, porque si no, no se puede ir por la vida de individualista, no se, pienso que el trabajo, el trabajo que se hace hoy día en los centros, es mucho de colaboración y entonces si tu eres una persona individualista solitaria, ni te relacionas con los compañeros, ni tu trabajo llega a tener esa, esa... para que sea un buen rendimiento para el alumno y al final es lo que estamos haciendo.”

Y finalmente, otro aspecto estaría relacionado con el sueldo, donde un buen sueldo implicaría que el trabajador se sintiera más a gusto y con más ganas de trabajar.

“que esté muy bien pagado, la gente cuanto más gana, mejor está, más contenta está y mejor hace su trabajo”

Pregunta 6: Valore de 1 a 5 las relaciones que mantiene ese profesional con respecto a los superiores, a los supervisores, con los compañeros y con las personas que dependen de él

Por último, en la sexta pregunta que se realizó a los empleadores se obtuvieron los siguientes resultados:

	Media
Supervisores	5
Compañeros	4
Personas que dependen de él	5

Indican que la relación con los compañeros es buena, pero que normalmente los maestros de Educación Física suelen relacionarse entre ellos más que con el resto de maestros y profesores del centro, de ahí que la puntuación obtenida sea un poco más baja.

En todos los casos indican que no tienen personas que dependan de él, si bien la puntuación obtenida hace referencia a la relación entre el profesional y los alumnos (como los sujetos que directamente dependen de él). La relación con los alumnos es buena ya que para los estudiantes, el Maestro de Educación Física es aquella persona que los saca de excursión, los lleva a realizar actividades extraescolares...

5. Contraste y discusión de la información obtenida

Este apartado se va a centrar en presentar una síntesis de la información obtenida en los tres instrumentos (cuestionario a los titulados, entrevista al profesorado universitario y entrevista a los empleadores) con la intención de dar respuesta a algunos de los objetivos de nuestra investigación.

A continuación se presentan varios estudios, en los que se va a triangular los datos aportados por las tres fuentes que han aportado información a nuestra investigación, un primer estudio referente a las competencias, un segundo referente a la satisfacción con la formación, un tercero sobre la satisfacción con el empleo,

En cuanto a las **competencias** tal y como indicábamos en el análisis de los datos del cuestionario, los egresados habían mejorado en la adquisición de las mismas tras la formación inicial, en todas las competencias, si bien, en las relativas al *conocimiento de lenguas extranjeras*, el porcentaje obtenido era más bajo que en el resto.

Todas las competencias que se presentaban en el cuestionario han sido desarrolladas por el profesorado universitario a través de la enseñanza de sus

asignaturas. A continuación presentamos una clasificación de las competencias que se les presentaban a los egresados en el cuestionario, ajustándolas a los grandes bloques de competencias que han resultado del análisis de las entrevistas realizadas al profesorado universitario. La clasificación queda presentada de la siguiente forma:

Formación General	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimientos sobre Nuevas Tecnologías de la Información - Capacidad para comunicarse oralmente en público - Capacidad para comunicarse correctamente por escrito - Autoconfianza en sus competencias - Conocimiento de Lenguas Extranjeras
Formación Especifica	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimientos técnicos relacionados con la Educación Física - Conocimientos prácticos relacionados con la Educación Física
Competencias actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> - Liderazgo - Tolerancia, capacidad de apreciar diferentes puntos de vista - Capacidad creativa, innovadora y crítica
Competencias procedimentales	<ul style="list-style-type: none"> - Obtención autónoma de la información - Planificación del trabajo y del tiempo - Capacidad de resolución de problemas - Coordinación de trabajo en equipo

TABLA 71. Clasificación de las competencias

Parece que la información obtenida por parte de los titulados y de los profesores universitarios coincide en el tema de las competencias, ya que los primeros indican que poseen dichas competencias y los segundos, los profesores, informan que sí han formado a sus egresados en dichas competencias.

Por el contrario, los empleadores sí encuentran una laguna formativa en los titulados en referencia a las competencias, ya que como indicábamos en el análisis de las entrevista realizada a los empleadores, estos ven que los titulados tienen una buena base formativa (tanto general como específica), pero que echan de menos una mayor formación en competencias de tipo procedimental y actitudinal. Sobre todo las

deficiencias que presentan estos egresados es en lo referente a las habilidades sociales y la falta de experiencia que tienen los sujetos.

Tanto profesorado universitario como empleadores insisten en que los alumnos de la titulación de Educación Física (que es la que estamos estudiando) necesitan tener un periodo más amplio de prácticas para poder suplir la falta de experiencia que tienen los titulados a la hora de tener que trabajar en un centro de educación primario o secundaria (primer ciclo de ESO).

Con respecto a la **satisfacción con la formación**, la puntuación obtenida por parte de los titulados en Educación Física es alta, ya que han puntuado en la opción *bastante* en los aspectos que se les presentaban sobre la formación recibida (actuación docente y competencia docente del profesorado, equilibrio teoría y práctica, adecuación al progreso científico y técnico, nivel científico de las materias y resultados de los estudios).

El 42,7% de los titulados indican que están *bastante* satisfecho con el plan de estudios que han cursado, algo que también se ve apoyado en que el 52.8% indiquen que *sí* volverían a estudiar esta titulación.

Tal y como nos indican los profesores universitarios, la satisfacción de los alumnos con la titulación está en relación con la calificación obtenida en la misma. Que los estudiantes estén satisfechos con la titulación podría deberse a esto que los profesores indica, ya que los titulados indican en más de un 60% que están *bastante* satisfechos con los resultados obtenidos en los estudios.

En lo referente al equilibrio entre teoría y práctica entre el alumnado nos encontramos dos posiciones al igual que ocurría entre el profesorado, ya que cerca del 40% de los titulados encuestados indican la opción *algo* y otro 40% la opción *bastante*.

Un tercer estudio relacionado con la **formación universitaria**, hace referencia a las dificultades con las que los estudiantes se han encontrado a su paso por la formación inicial.

El profesorado indica en el desarrollo de las entrevistas realizadas, que los estudiantes acceden a la universidad con una *formación*, recibida en la secundaria, muy baja. Por su parte, el alumnado indica, en un 47,2%, que la formación adquirida en el instituto, ha influido *algo* en su formación inicial. No existe un acuerdo entre profesores y alumnos al referirse a la formación con la que estos últimos ingresan en la universidad.

En lo que se refiere a la *ayuda personal del profesorado* los titulados indican que si han tenido ayuda por parte de éstos, ya que mas del 80% no ha visto como una dificultad la falta de ayuda de los profesores. Lo mismo opina el profesorado, ya que han indicado en las entrevistas que existe una buena disposición por parte del profesorado para ayudar a los estudiantes, si bien se quejan de la poca asistencia de estos a las tutorías, utilizándolas solamente los días previos y posteriores a los exámenes.

En cuanto a los *recursos* hay coincidencias entre los egresados y el profesorado, ya que ambos consideran que existen suficientes recursos. Cerca de un 70% de los titulados opinan que no ha habido falta de recursos, o por lo menos que la falta de los mismos no ha influido negativamente en su formación universitaria. Para el 100% del profesorado entrevistado la Facultad dispone de los recursos suficientes para el desarrollo de la docencia, si bien, algún profesor ha indicado que se debería mejorar el tema de las instalaciones para la docencia práctica en esta titulación de Educación Física.

En relación a las *aptitudes* de los estudiantes casi el 95% de ellos opinan que las poseían para poder cursar esta titulación. El profesorado universitario pensaba lo mismo, si bien veían en los alumnos una falta de formación, como hemos indicado anteriormente, unida a una falta de motivación. Sí es verdad que algunos de los docentes

universitarios indicaban que dichos alumnos poseen aptitudes físicas, aunque la realización de una prueba de aptitud de acceso a esta titulación podría ser necesaria.

El cuarto estudio se centra en la **formación continua**. Ante la pregunta de *¿Qué importancia tiene para usted la formación continua para sus alumnos?*, el 100% del profesorado universitario indicaba que la formación continua es imprescindible para todo profesional. Esto se ve reflejado en que el 88,9% de los titulados de Educación Física han seguido estudios tras la formación inicial.

El quinto estudio hace referencia a la **adecuación de la formación y el trabajo realizado**. Con respecto a este tema, el profesorado universitario indica en su mayoría que la formación impartida en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla es adecuada para encontrar un puesto de trabajo. Para el 50% de los titulados, la formación recibida es la más acorde con su desarrollo profesional actual.

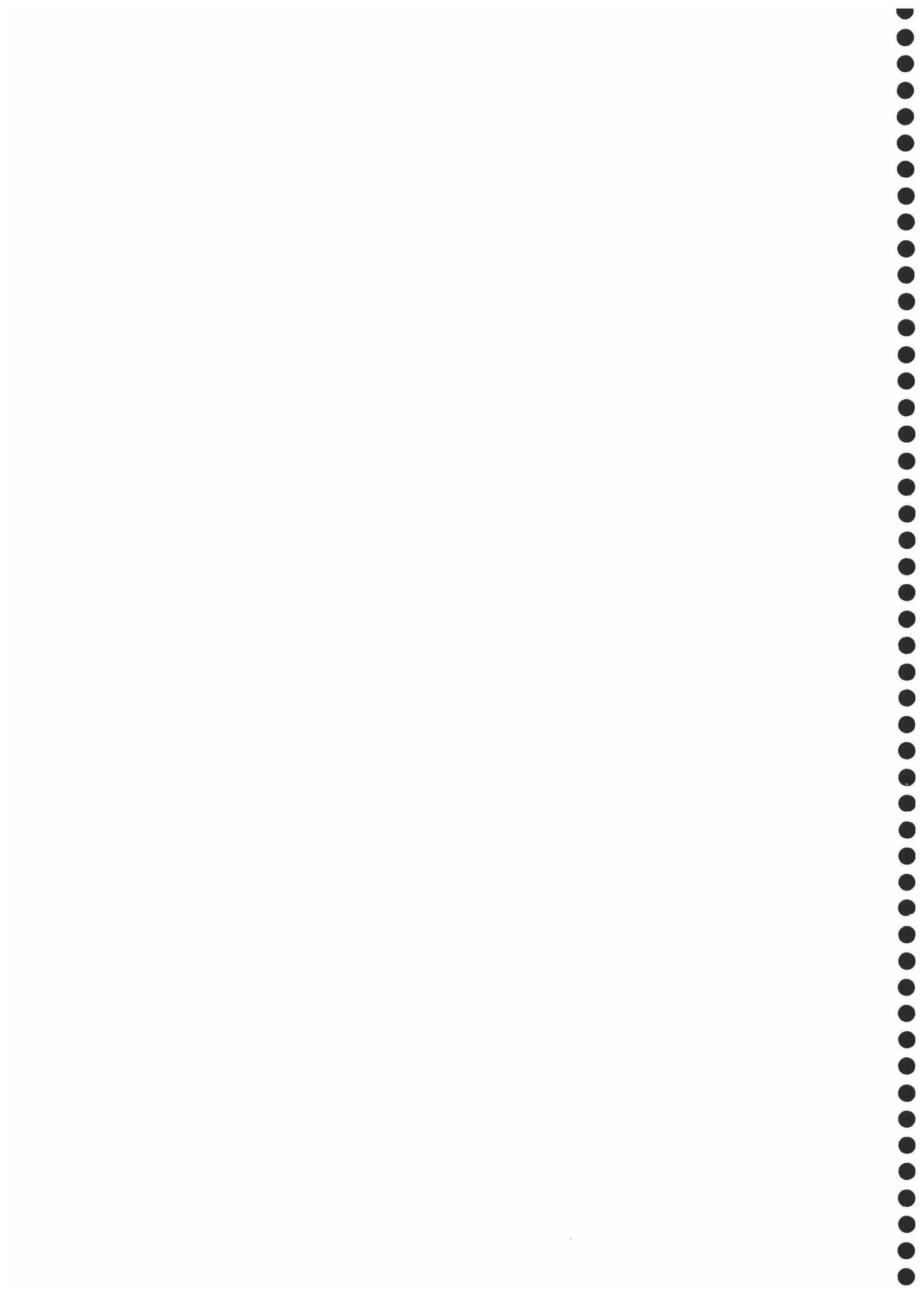
Finalmente, el sexto estudio realizado se centra en la **satisfacción laboral**. Se presenta la información obtenida por parte de los titulados y los empleadores. Para estos últimos, la satisfacción con el empleo está relacionada con tener un buen sueldo, una buena relación con los compañeros y poder cumplir los objetivos previstos en su enseñanza.

Estos aspectos que los empleadores consideran más importantes en la satisfacción laboral, se ha visto reflejado también en las opiniones de los titulados en el *questionario sobre inserción*.

Podemos decir que los titulados en Educación Física siguiendo estas indicaciones de los empleadores tienen una buena satisfacción laboral, ya que en cuanto a la remuneración el 75,6% de los egresados puntúan en las opciones bastante y mucho, al igual que ocurre en la relación con los compañeros donde el 75,5% puntúan también en las mismas opciones.

El tercer aspecto que indican los empleadores, *poder cumplir los objetivos previstos en su enseñanza*, no encontramos ninguna coincidencia en ninguno de los ítems que se presentaron a los titulados en el cuestionario.

**CAPITULO IX.
CONCLUSIONES**



CAPITULO IX.

CONCLUSIONES

Este capítulo se va a centrar, como su título indica, en presentar las conclusiones obtenidas tras la realización de este trabajo. Se pretende dar respuesta a los objetivos que nos planteamos para el desarrollo de esta investigación.

En el Capítulo VI se relacionaba los objetivos que iban a ser el eje vertebrador del desarrollo de este trabajo, dichos objetivos generales y específicos son los siguientes:

1. Objetivos generales
 - A. Conocer el grado de inserción
 - B. Conocer las exigencias formativas de mercado sobre estos profesionales
 - C. Conocer la satisfacción de los empleadores y directivos con la formación que han recibido estos profesionales
2. Objetivos específicos
 - A.1. Conocer el grado de inserción en función de la formación recibida
 - A.2. Conocer el grado de inserción en función de las competencias
 - A.3. Conocer el grado de inserción en función del sexo

B.1. Conocer la relación entre las competencias que consideran los profesores que deben tener y las competencias que consideran los alumnos que poseen

B.2. Conocer la relación entre las demandas de competencias (cognitivas y sociales) y la formación recibida con su plan de estudios

C.1. Conocer la satisfacción de los alumnos con la formación

C.2. Conocer la satisfacción de los empleadores con la formación

A. Conocer el grado de inserción

Este primer objetivo general se concreto en tres objetivos específicos. A continuación se presentan las conclusiones obtenidas en la investigación que hacen referencia a estos objetivos.

A.1. Conocer el grado de inserción en función de la formación recibida

La formación universitaria como Diplomados en Maestros Especialistas en Educación Física con los datos obtenidos se presenta como una titulación que es adecuada para el desarrollo de la labor profesional para la que está diseñada (enseñanza de Educación Física en los centros de educación primaria y en el primer ciclo de la enseñanza secundaria obligatoria).

Dicha formación, a pesar de ser la adecuada, necesita mejorarse para cubrir algunas de las carencias que los titulados llevan al incorporarse al mundo laboral. Dichas carencias son la falta de experiencia, que podría suplirse con más prácticas docentes, y el desarrollo de habilidades sociales.

Se precisa también una ampliación de la formación hacia ámbitos no puramente de educación formal para poder ampliar el campo de trabajo, debido a la situación de saturación por la que está pasando la enseñanza no universitaria en la Ciudad Autónoma de Melilla.

La formación continua, como ampliación y reciclaje de la formación universitaria, parece no ser necesaria para poder acceder mejor a un puesto de trabajo, tal y como nos indica el índice de correlación Phi entre las variables situación laboral y realización de cursos de formación continua, con un valor de correlación de 0,004. Los profesores universitarios indican que es importante la realización de dichos cursos para mejorar los conocimientos y ampliar la formación, sin embargo no existe correlación entre la formación recibida y la posibilidad de acceder a trabajar.

Esto es un grave problema a destacar ya que el máximo objetivo de los cursos de formación es la inserción laboral y esto parece que no se consigue. Resultados similares ha encontrado Berrocal (2003) en un estudio llevado a cabo en la Ciudad Autónoma de Ceuta con los cursos de formación no universitaria.

A.2. Conocer el grado de inserción en función de las competencias

Unido a la anterior conclusión, hemos de reseñar que en cuanto a las competencias, se ha observado por parte de los empleadores una carencia en cuanto a las habilidades sociales que tienen los titulados que trabajan con ellos.

En referencia a las competencias adquiridas por los egresados antes de su inicio en la formación universitaria, hemos encontrado diferencias significativas en la competencia de formación general *conocimiento sobre nuevas tecnologías de la información*, donde se ha obtenido un grado de significación de 0,016. Los egresados que no trabajan son los que presentan mayor media (2,54) frente a los que si lo hacen (1,97).

Con respecto al grado de adquisición de las mismas competencias tras la formación universitaria, se mantiene las diferencias significativas en los *conocimientos sobre nuevas tecnologías*, con un grado de significación de 0,035 al que se añade la competencia de tipo procedimental de *planificación del trabajo y del tiempo*, con un valor superior pero también significativo de 0,048. Para la primera competencia la



diferencia es a favor de los egresados que no trabajan, mientras que la competencia de planificación del trabajo y del tiempo, la diferencia encontrada es a favor de los egresados que están trabajando actualmente.

Se observa que la formación inicial ha incidido en mejorar el grado de adquisición de casi todas las competencias ya que presentan todos, trabajadores y no trabajadores, medias más altas.

Finalmente, fijándonos en el grado de adquisición de las competencias tras la formación continua, podemos concluir que se mejoran las puntuación ya que las medias siguen aumentado con respecto a los dos periodos anteriores, lo que nos indica que la formación continua es adecuada para mejorar, no sólo los conocimientos, sino para mejorar las competencias, que como profesionales de la educación, tienen que poseer.

El *conocimiento sobre nuevas tecnologías de la información* sigue apareciendo como una de las competencias en la que se puede observar diferencias significativas entre egresados en paro y egresados con trabajo en la actualidad (0,018) por lo que podemos concluir que el dominio de esta competencia es importante para la inserción laboral.

Tras la formación continua se presenta, además de la anterior competencia, otras dos en las que también se encuentran diferencias significativas. Una de ellas es la referida a *conocimientos técnicos relacionados con la Educación Física* en donde con un valor de 0,000 nos indica la importancia de estos conocimientos. Estas diferencias se presentan a favor de los titulados que no trabajan en la actualidad, hecho que podría deberse a que los que si trabajan, al estar en contacto con la realidad, entienden que no están lo suficientemente formados en los conocimientos técnicos de Educación Física.

La otra competencia a la que hacía referencia anteriormente es la de *capacidad creativa, innovadora y crítica*, que presenta diferencias significativa a favor de los que

trabajan, con un grado de significación de 0,007. Este valor resalta la importancia de las capacidades descritas para el desarrollo de esta profesión.

A.3. Conocer el grado de inserción en función del sexo

El ser hombre o mujer no es una variable que influya para acceder a un puesto de trabajo en Educación Física. No hemos encontrado diferencias significativas en función de esta variable. El valor T ha sido de 0,372 y por lo tanto consideramos que para la Inserción Laboral en Educación Física no existe influencia de la variable sexo.

B. Conocer las exigencias formativas de mercado sobre estos profesionales

Se presenta a continuación las conclusiones que se han obtenido como respuesta a los dos objetivos específicos que forman parte de este objetivo general.

B.1. Conocer la relación entre las competencias que consideran los profesores que deben tener y las competencias que consideran los alumnos que poseen

La formación universitaria que han recibido los titulados en Educación Física en el Campus de Melilla, se ha centrado en 4 grandes bloques: competencias de formación general, competencias de formación específica en Educación Física, competencias actitudinales y competencias procedimentales.

Si el acceso a la universidad estaba definido por una falta de formación, el paso por la misma ha incidido en una mayor formación y adquisición de competencias, si bien es verdad que algunas competencias más concretas se deben de desarrollar en su formación práctica en los centros educativos.

La duración baja de las prácticas en los centros docentes se perfila como una de las deficiencias formativas de los egresados, y la causa del bajo desarrollo en algunas de

las competencias, sobre todo en las centradas con el desarrollo de su labor docente en la escuela (liderazgo dentro del aula entre otras).

La relación entre las competencias adquiridas por los estudiantes y las competencias que los profesores piensan que tienen que tener y que ejercitan en sus enseñanzas están muy relacionadas.

B.2. Conocer la relación entre las demandas de competencias (cognitivas y sociales) y la formación recibida en el plan de estudios

Los empleadores indican que la formación que han recibido los estudiantes en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla es una buena formación, adecuada para el desarrollo profesional en los centros de enseñanza.

Al igual que los profesores universitarios, los empleadores expresan su preocupación por la falta de experiencia que estos titulados llevan al incorporarse a los centros docentes, lo que hace que a veces se encuentren con problemas en su labor dentro del aula.

La ampliación del periodo de prácticas, así como una mejor formación centrada en habilidades sociales sería necesaria para mejorar la formación de los titulados de Educación Física y se conseguiría eliminar muchas de las dificultades con las que estos profesores noveles se encuentran en su labor diaria de enseñar.

Sin olvidar el contexto en el que se desarrolla esta investigación, Ciudad Autónoma de Melilla, donde nos encontramos con algunos centros de “difícil desempeño”, una buena formación en habilidades sociales sería lo más adecuado, sobre todo para un buen control del desarrollo de la enseñanza dentro del aula.

C. Conocer la satisfacción de los empleadores y directivos con la formación que han recibido estos profesionales

Finalmente, para nuestro tercer objetivo general, se han obtenido las siguientes conclusiones:

C.1. Conocer la satisfacción de los alumnos con la formación

Si la formación preuniversitaria según el profesorado universitario era baja, parece que la formación recibida en el Campus Universitario de Melilla ha mejorado dicha formación. Profesores y empleadores indican que estos alumnos terminan su Diplomatura de Maestro Especialista en Educación Física con unos buenos conocimientos, por lo menos a nivel teórico, ya que como se ha indicado anteriormente, se necesita una mayor formación práctica de estos titulados.

Los alumnos en términos generales están bastante satisfechos con la formación recibida en su plan de estudios. Más del 50% de los egresados indican que están *bastante satisfechos* con la “actuación docente del profesorado”, “competencia científica del profesorado”, con “el nivel científico de las materias” y con “sus resultados obtenidos”. En cuanto al “equilibrio entre teoría y práctica” y “adecuación al progreso científico y técnico de las materias” el porcentaje está cercano al 40% en las opción de *algo y bastante*.

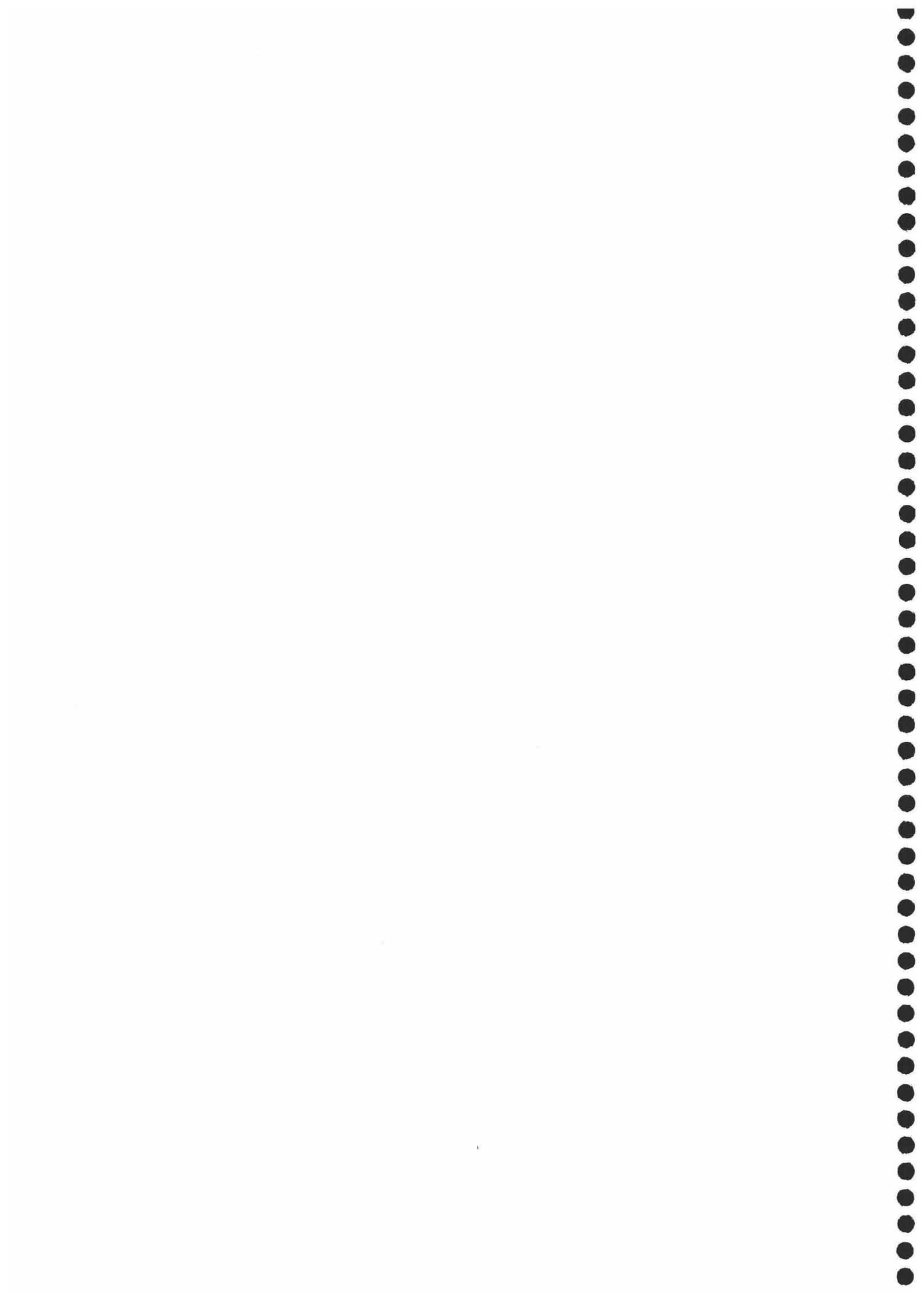
Un indicador que nos puede mostrar que los alumnos se sienten satisfechos con la formación recibida es el que más del 52% de ellos indiquen que *sí volverían a realizar la misma carrera*.

C.2. Conocer la satisfacción de los empleadores con la formación

Tal y como se ha indicado en las anteriores conclusiones, la formación recibida por los estudiantes en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla parece correcta, y muestra un grado de satisfacción alto entre los empleadores, si bien estos indican que encuentran algunas carencias formativas en lo relacionado con las habilidades sociales y con la falta de experiencia con la que los nuevos profesionales llegan a los centros de enseñanza.



Referencias Bibliográficas



Referencias bibliográficas

- Aguirre Cauhé, S. (1995) *Entrevistas y cuestionarios*. En *Etnografía: Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Editorial Boixareu universitaria.
- Álvarez, M. (1998). *El liderazgo de la calidad total*. Madrid: Escuela Española.
- Álvarez, M. (1999) *Orientación Profesional*. Barcelona: Cedecs
- Álvarez Hernández, J. (2001) *Orientación Profesional: transito a la vida activa*. Granada: GEU.
- Amador Ramírez, F (1996) *Análisis de la formación universitaria en las Ciencias del Deporte. Su adecuación a los perfiles profesionales*. En <http://www.iusport.es/OPINION/amador98.htm> (consultado el 28 de noviembre de 2001).
- Astin, A. W. (1985). *Achieving Educational Excellence*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Ball, R. Y Halwachi, J. (1987). Performance Indicators in Higher Education. *Higher Education*, 16, 393-405.
- Berrocal, E. (2003) *Evaluación de los cursos de FPO en la Ciudad Autónoma de Ceuta*. Investigación tutelada dirigida por Buendía Esiman. Departamento MIDE, Universidad de Granada.
- Bisquerra Alzina, R., Echevarría Samanes, B. y Rodríguez Lajo, M. (1983) *Estadística psicopedagógica*. Barcelona: PPU.
- Bisquerra Alzina, R. (1989) *Introducción conceptual al análisis multivariable*. Barcelona: PPU.
- Buendía Eisman, L., Colás Bravo, P. y Hernández Pina, F. (1997) *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Buendía Eisman, L. y García Lupión, B. (2000). Evaluación institucional y mejora de la calidad en la enseñanza superior. En González, M. T. (coord.), *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*. Málaga: Aljibe.

- Burgos, D. (2001) Master y posgrados: opinión de los expertos. En <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/posgrados/opinion4.asp> (Consultado el 11 de octubre de 2002)
- Cardona Andujar, J (1999): La autoevaluación comunitaria como predictor de calidad educativa. En Lorenzo Delgado, M (coord..) *Organización y dirección de instituciones educativas en contextos interculturales*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Cabré Segarra, V (2002) Postrados: ¿cuándo, cómo y para qué? En <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/myp/91316.asp> (Consultado el 14 de octubre de 2002)
- Casal Casas, B (2002) *Las oposiciones en las profesiones de la enseñanza*. En <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/ opos/opinion1.asp> (Consultado el 24 de octubre de 2002)
- Colás Bravo, P. y Buendía Eximan, L. (1998) *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Comunidad Europea (1991) *La Enseñanza Superior: una necesidad creciente en la Comunidad Europea*. Bruselas: Publicaciones de la Comunidad (Informe)
- Consejo de Universidades (1993). Programa Experimental de la Calidad del Sistema Universitario. Madrid: Consejo de Universidades. Secretaria General.
- Consejo de Universidades (1998). *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Guía de Evaluación*. Madrid: Consejo de Universidades. Secretaría General.
- De Miguel Díaz, M (coord.) (1996) *Los estudios universitarios y la inserción en el mundo profesional*. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- De Miguel Díaz, M. (1997). *La evaluación de los centros educativo, en H. Salmerón (ed): Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento*. Granada. Grupo Editorial Universitario, 151-174.
- De Miguel Díaz, M. (1999). *La evaluación de la enseñanza. Propuesta de indicadores para las titulaciones*. Documento inédito.
- Delgado Sánchez, J. A. (Dir) (2000). *Iniciación Profesional*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

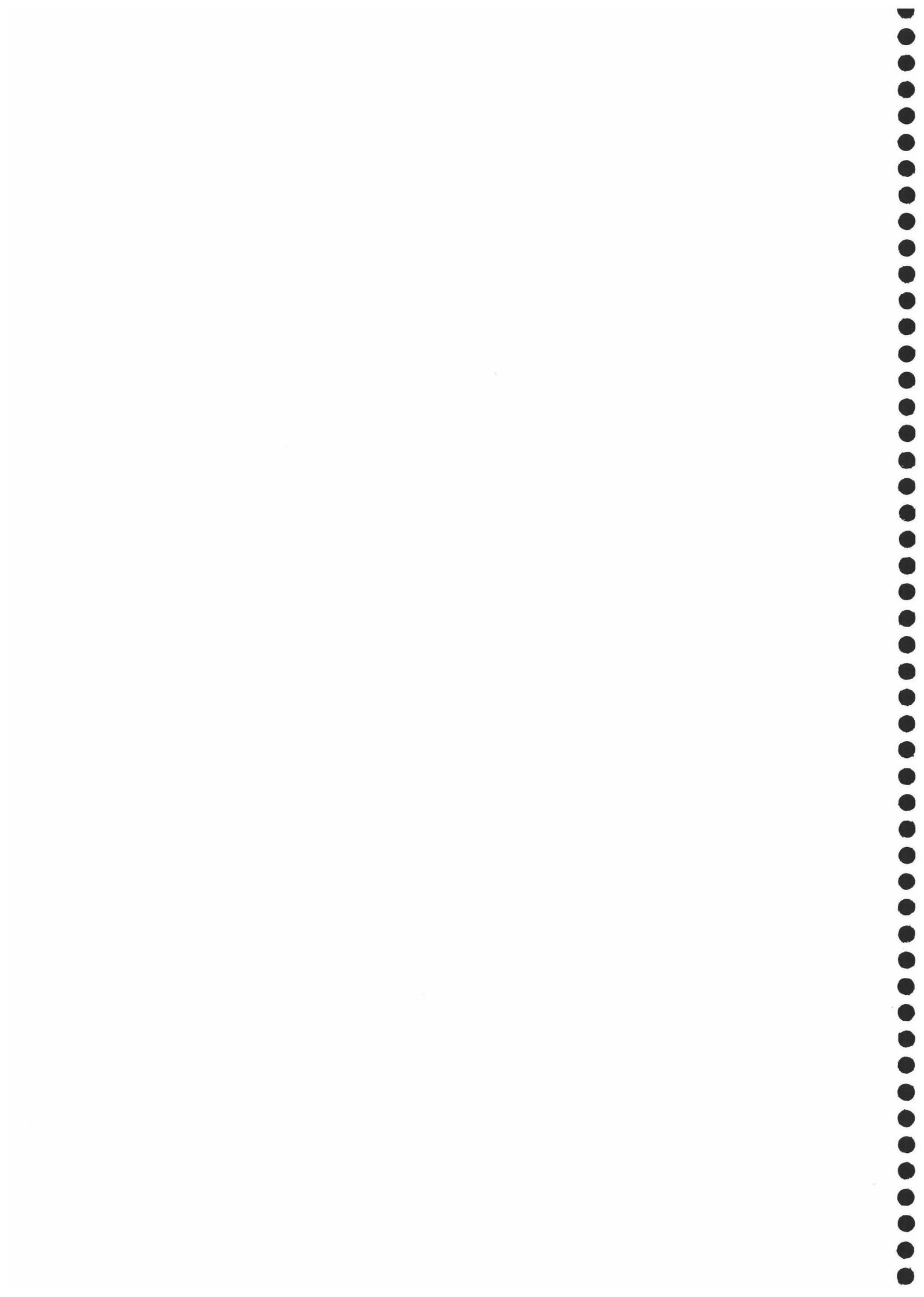
- Díaz Allue, M. T. (1989) Problemática de la inserción profesional del universitario. En AEOEP *La reforma educativa: un reto para la orientación*. Valencia: AEOEP.
- Plan Nacional de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico (1996). *Instituciones y centros de investigación y desarrollo*. Madrid: Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología.
- Farigola, D. (2002) *Oposiciones en la enseñanza*. En <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/opos/opinion0.asp> (Consultado el 24 de octubre de 2002)
- Fernández Enguita, M (1992) *Educación, formación y empleo*. Madrid: EUDEMA
- Figuera Gazo, P. (1996) *La inserción del universitario en el mercado de trabajo*. Barcelona: EUB.
- Frago, E. y otros (1996) *El empleo de los inempleables: metodologías y recursos para la inserción laboral*. Madrid: Editorial Popular.
- García Espejo, M. I. (1998) *Recursos formativos e inserción laboral de jóvenes*. Madrid: CIS.
- García Jiménez, E.; Gil Flores, J. y Rodríguez Gómez, G. (2000) *Análisis Factorial*. Madrid: La Muralla.
- García Martínez, J. M. (1995) Educación y empleo: Variables que condicionan la trayectoria socioeducativa y laboral de los jóvenes. En Actas V Jornadas LOGSE: *tutoría y orientación*. Barcelona: Cedecs.
- García Montalvo, J. y Peiró, J. M. (2001) *El mercado laboral de los jóvenes: Formación, transición y empleo*. Valencia: Fundació Bancaixa.
- Gento Palacios, S (1996). *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid. La Muralla.
- Gento Palacios, S (1999): La evaluación en el paradigma de calidad total de las instituciones educativas. En Lorenzo Delgado, M (coord.) *Organización y dirección de instituciones educativas en contextos interculturales*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- George, M. D. (1982). Assessing Program Quality. En Wilson, R. (ed.) *Designing Academic Program Review*. San Francisco. Jossey Bass.

- Gómez, M (1998) De la Facultad al Puesto de Trabajo. En <http://www.el-mundo.es/sudinero/noticias/act-136-20.html> (Consultado el 22 de septiembre de 2002)
- González Losada, S. y García Rodríguez, M. P. (1999) Los profesores universitarios ante los retos de la calidad. En Lorenzo Delgado, M (coord.) *Organización y dirección de instituciones educativas en contextos interculturales*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Goñi, A. y otros (2000) *Inserción laboral desde la Universidad*. Vitoria: Vicerrectorado del Campus de Álava de la Universidad del País Vasco.
- Granda Vera, J. (1997) *Proyecto Docente*. Inédito.
- Grau Gilabert, J. M. (2002) Nuevas exigencias de la formación para el trabajo. *Revista de formación y empleo*. Monográfico 2, pp 29 – 35.
- Hernández Vázquez, J. L. (1995) *Estructura ocupacional y mercado de trabajo en el deporte: la profesión y el empleo en los licenciados en educación Física*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- Hufner, K. Y Rau, E. (1987). Measuring performance in higher education: problems and perspectives. *Higher education in Europe*, 12, 4, 5-13.
- ISEP (2001) Formación de Tercer Ciclo: especialización y reciclaje profesional. En <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/posgrados/opinion3.asp> (Consultado el 11 de octubre de 2002)
- ISEP (2002) Master y posgrados: opinión de los expertos. En <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/myp/91317.asp> (Consultado el 15 de octubre de 2002)
- Jordán, A. (1998) La misión de la universidad y la calidad de la enseñanza en un mundo cambiante. En Otero, J. M. y otros. *Educación. Una incógnita en el cambio actual*. Bilbao. Universidad de Deusto.
- Kerlinguer, F. N. (1987) *Investigación del Comportamiento: Técnicas y metodología*. México: Interamericana.
- Lobato, C. (2001) Carencia de formación en la inserción sociolaboral del universitario del país vasco. En *World Congress of the International Association for Educational and Vocational Guidance*. París, 18 al 21 de septiembre.

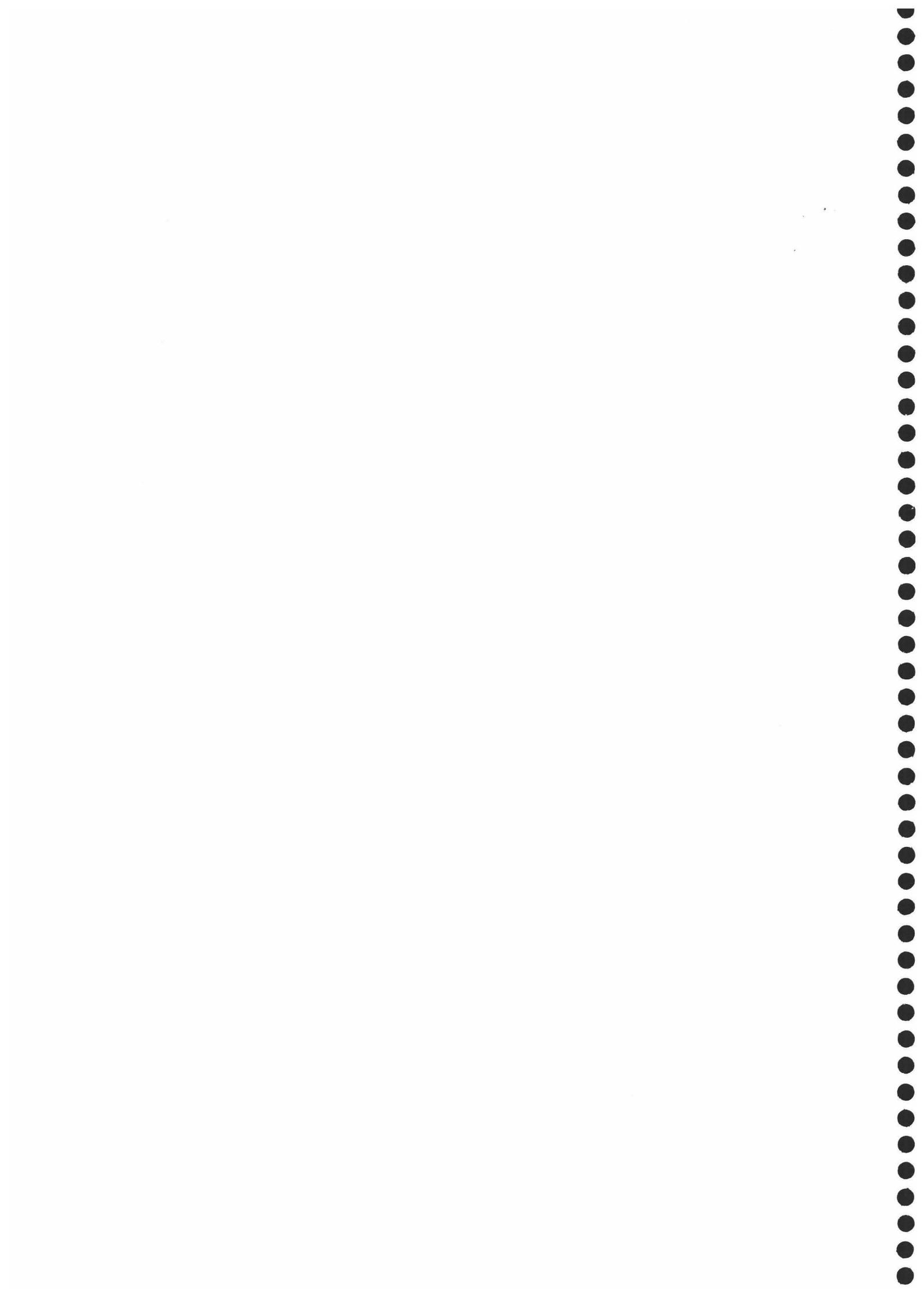
- Martínez López, M. y Domínguez Peláz, A. (2001) Variables personales determinantes en el tránsito a la vida activa. En Álvarez Hernández, J. *Orientación profesional: tránsito a la vida activa*. Granada: GEU.
- Martínez Rodríguez, J. B. (2000) De qué calidad hablamos: Las retóricas de la calidad en la Universidad. *Campus*. (Revista de la Universidad de Granada). 17 de febrero.
- Martínez, E. *La evaluación de la Educación Superior*. [Http://www.unesco.org/uy/st-management/eval-em.htm](http://www.unesco.org/uy/st-management/eval-em.htm) (Visitado 6/04/2000).
- MEC (1994). Centros educativos y calidad de enseñanza. Madrid. MEC.
- MEC (1983). *Ley de Reforma Universitaria*. Madrid: MEC
- MEC (1990). *Ley Orgánica de Ordenación General del sistema Educativo*. Madrid. Centro de publicaciones.
- Mesa Franco, M. C. (2003) *Proyecto Docente*. Inédito.
- Miguel Díaz, M. de (1997). La evaluación de los centros educativos. En Salmerón Pérez, H. (ed): *Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 151-174.
- Miguel Díaz, M. de (1998) *Los Estudios Universitarios y la Inserción en el Mundo Profesional: Seguimiento de una Cohorte (COU, curso 1986/87)*. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Montané Capdevilla, J. (1993) *Orientación Ocupacional*. Barcelona: CEAC.
- Mora Ruiz, J. G. (1991). Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias. Madrid: Consejo de Universidades.
- Mora Ruiz, J. (1991): La Evaluación institucional: una perspectiva general. En Del Miguel, y otros: *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades.
- Mora Ruiz, J. G. (1998): La evaluación institucional de la universidad. *Revista de Educación*, 315.
- Moreno Sánchez-Capuchino, M. A. (1999) Sistemas de evaluación de la calidad de centros de educación superior. En Loranzo Delgado, M. (coord..) *Organización y dirección de instituciones educativas en contextos interculturales*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Orden, A. de la (1989). Calidad de la Educación. *Bordón*, 40 (2): pp. 149-162.

- ORDEN de 21 de febrero de 1996 de convocatoria para el año 1996 del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. (B.O.E. de 28 de febrero de 1996).
- ORDEN de 30 de octubre de 1996 por la que se resuelve la concesión de financiación para proyectos de evaluación presentados en el marco del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. (B.O.E. de 8 de noviembre de 1996).
- ORDEN de 20 de abril de 1998 de convocatoria para el año 1998 del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. (B.O.E. de 28 de abril de 1998).
- Otero, J.M. y otros (1998): Educación. Una incógnita en el cambio actual. Bilbao. Universidad de Deusto.
- Pallarola, R (1998) Inserción laboral de los profesores de Educación Física. *Serie Publicaciones*. nº 4 agosto de 1998. Buenos Aires.
- Peiró, J. M y otros (1993) *Los jóvenes ante el primer empleo: el significado del trabajo y su medida*. Valencia: NAU llibres.
- Pérez Boullosa, A. y Blasco Calvo, P. (2001) *Orientación e Inserción Profesional: Fundamentos y Tendencias*. Valencia: Nau Llibres.
- Pérez Escoda, N. y otros (1995) Delimitación del concepto de inserción laboral desde el ámbito de la orientación ocupacional. En Actas V Jornadas LOGSE: *tutoría y orientación*. Barcelona: Cedecs.
- Pérez Serrano, G. (1994) *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Real Academia Española (1992) *Diccionario de la Lengua Española*. (XXIª Edición). Madrid. Editorial Espasa Calpe.
- R.D. 1947/1995 de 1 de diciembre, por el que se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. (B.O.E. de 9 de diciembre de 1995).
- Renau, E. (2002) *Trabajar en la función pública como profesor*. En <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/opos/editorial.asp>
(Consultado el 11 de octubre de 2002)
- Rodríguez, S. (1997). La evaluación institucional universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 15 (2), 179-214.

- Rodríguez, S. (1998). La evaluación institucional en España: Análisis y planteamientos futuros. En Luxán, J.M. (Ed.). *Política y reforma universitaria*. Barcelona: CEDECS.
- Rodríguez, S. (1998). El proceso de evaluación institucional. *Revista de Educación*, 315, 45-65.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1992) *El mundo del trabajo y las funciones del orientador*. Barcelona: Barcanova.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1995) *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Ceac.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1998) *Orientación Profesional: I. Teoría*. Barcelona: Ariel.
- Roja Tejada, A. y otros (1998) *Investigar mediante encuestas: fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sadín Esteban, M. P. (2003) *Investigación Cualitativa en Educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Salvador Blanco, L. (1997) Evaluación institucional universitaria en Europa y América Latina. *Revista Española de Pedagogía*, 208.
- Sánchez Fernández, S (1982) Opiniones de alumnos de E. U. De Magisterio sobre aspectos de sus estudios y su futura profesión. *Revista Publicaciones*, 2 pp 51-55
- Tejedor Tejedor, F. J. (1997): La Evaluación Institucional en el ámbito Universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 208.
- Teruel Rodríguez, L. (2001) Master y postgrados: opinión de expertos. En <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/posgrados/opinion8.asp> (Consultado el 11 de octubre de 2002)
- Van Vught, F. A. (1991): ¿Cómo evaluar la Calidad de la Educación superior en Europa Occidental?. En De Miguel, M. y otros: *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades.

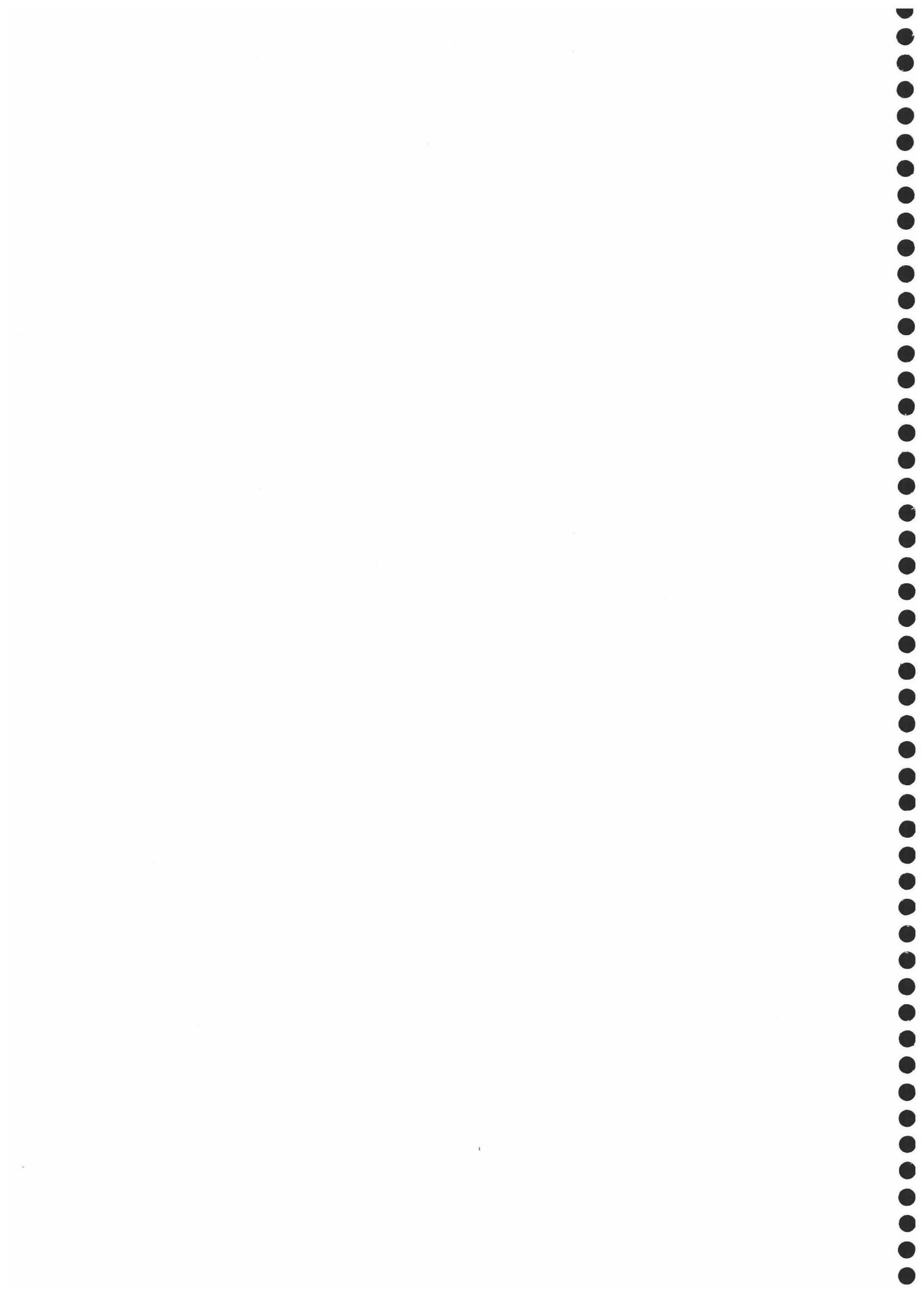


Índice de Gráficos

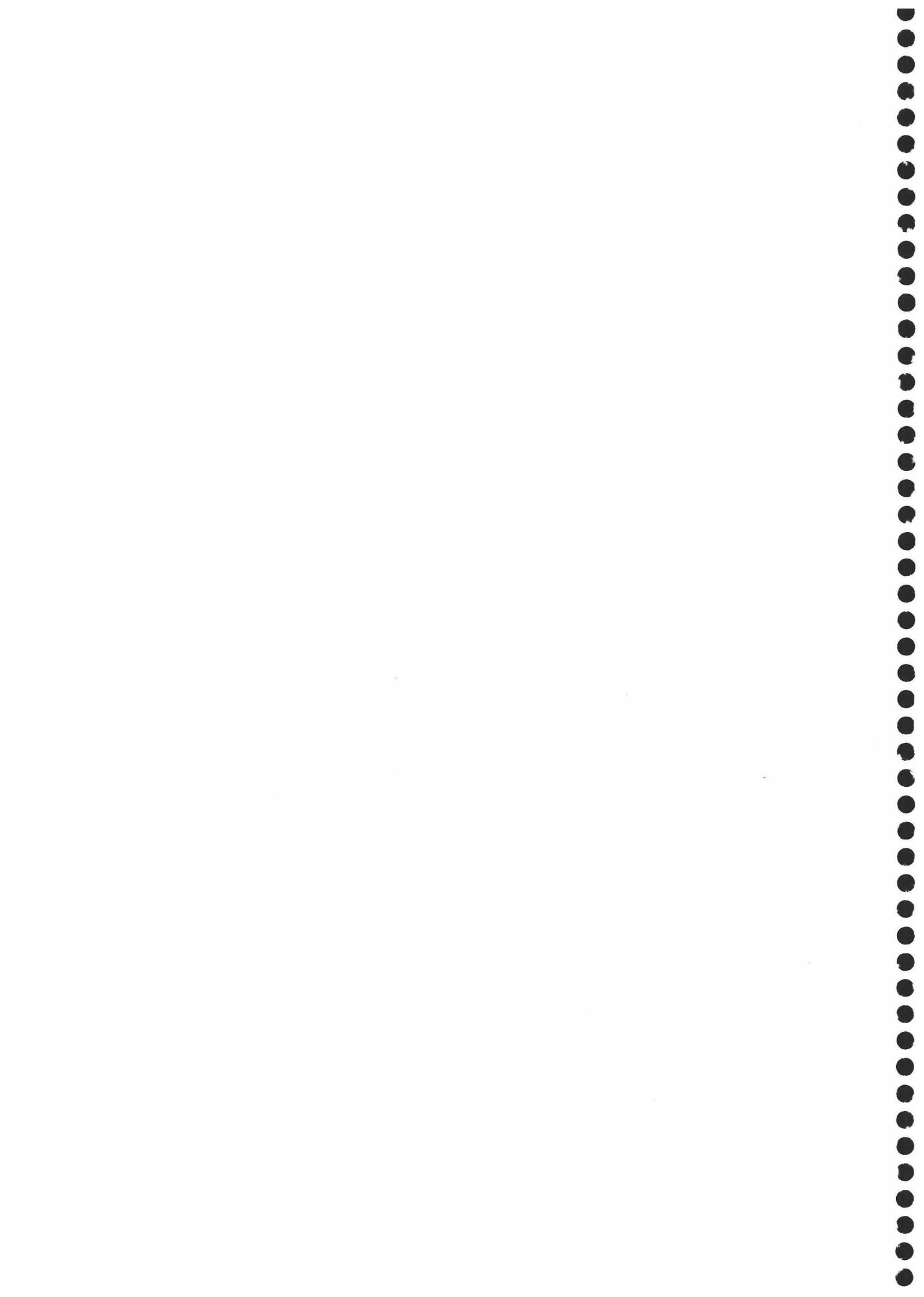


ÍNDICE DE GRÁFICOS

Nº Gráfico	Descripción	Página
Gráfico 1:	Distribución de los habitantes de melilla por sexo	124
Gráfico 2:	Distribución por género del alumnado de magisterio del Campus de Melilla	128
Gráfico 3:	Estudios previos realizados por el alumnado de magisterio del Campus de Melilla	128
Gráfico 4:	Matrícula del alumnado de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (desde 1994 hasta 2002)	129
Gráfico 5:	Sedimentación	149
Gráfico 6:	Nota de acceso a la universidad	181
Gráfico 7:	Estudios tras la formación inicial	193
Gráfico 8:	Utilidad de los cursos de formación continua	197
Gráfico 9:	Distribución de la variable sexo (profesorado)	223



Índice de Tablas



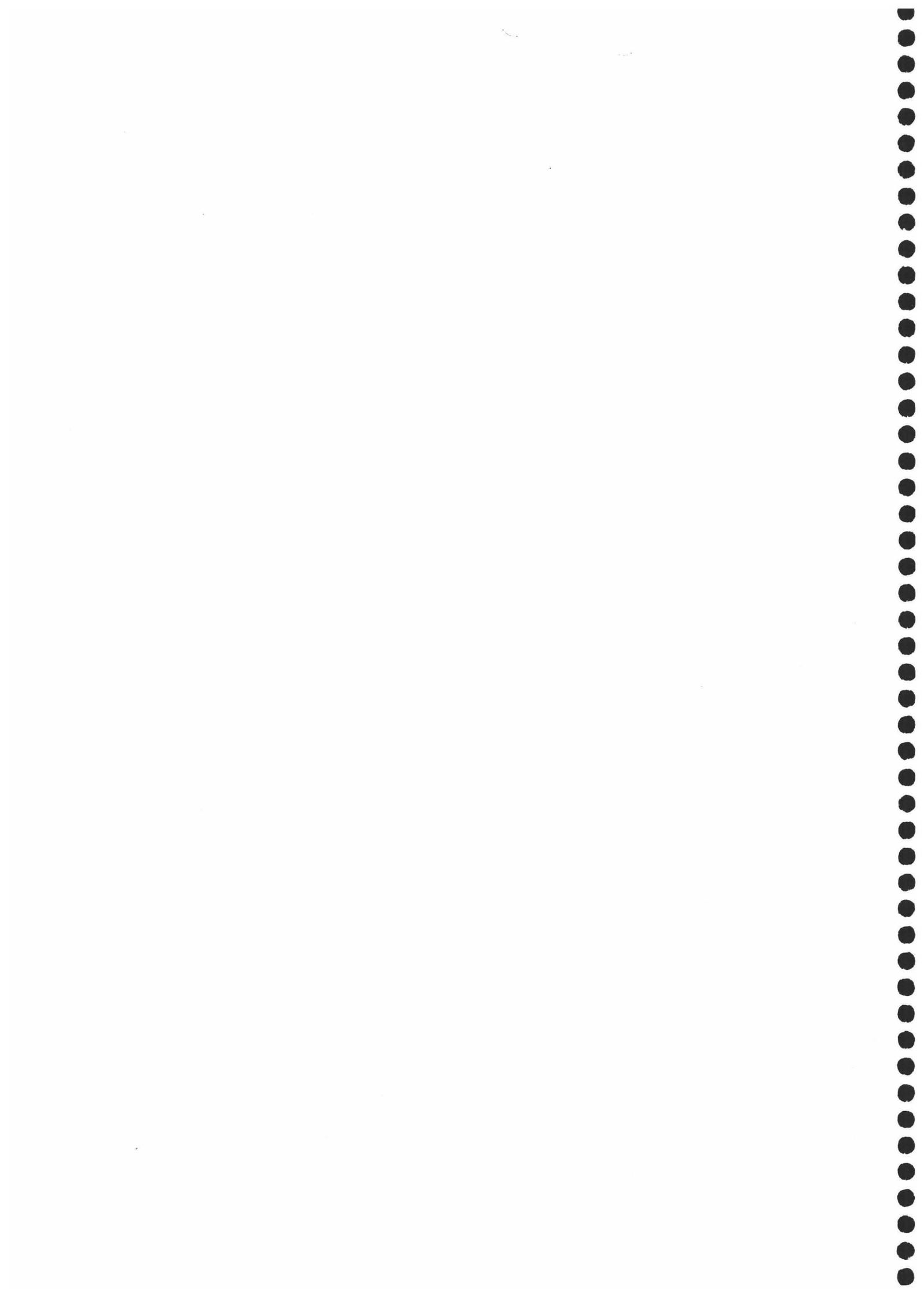
ÍNDICE DE TABLAS

Nº tabla	Descripción	Página
Tabla 1:	Determinantes de la inserción socio-profesional	24
Tabla 2:	Condiciones y agentes de satisfacción	53
Tabla 3:	Dimensiones e indicadores para una inserción de calidad	106
Tabla 4:	Variables situacionales de los egresados	120
Tabla 5:	Variables satisfacción enseñanza de los egresados	120
Tabla 6:	Variables inserción laboral de los egresados	121
Tabla 7:	Variables situacionales del profesorado universitario	121
Tabla 8:	Variables relacionadas con la enseñanza del profesorado universitario	122
Tabla 9:	Variables situacionales de los empleadores	122
Tabla 10:	Variables relacionadas con la inserción laboral desde el punto de vista de los empleadores	122
Tabla 11:	Distribución por curso y especialidad del alumnado de magisterio del Campus de Melilla	126
Tabla 12:	Alumnado que se ha graduado	132
Tabla 13:	Departamentos y número de profesores responsables de la docencia de Educación Física (desde 1993-2001)	134
Tabla 14:	KMO y prueba de bartlett	146
Tabla 15:	Comunalidades	148
Tabla 16:	Varianza total explicada	149
Tabla 17:	Matriz de componentes	150
Tabla 18:	Matriz de componentes rotados	151
Tabla 19:	Factores y variables	152
Tabla 20:	Resultado Alfa de Cronbach	152
Tabla 21:	Resultados obtenidos en cuanto a las competencias antes de iniciar estudios universitarios	181
Tabla 22:	Años en terminar la titulación	184
Tabla 23:	Nota media de los estudios	184
Tabla 24:	Ocupación principal	185
Tabla 25:	Resultados obtenidos en cuanto a las competencias tras la formación inicial	186
Tabla 26:	Tipo de estudios que volverían a realizar	188
Tabla 27:	Dificultades para la formación inicial	191
Tabla 28:	Satisfacción con aspectos generales	191
Tabla 29:	Resultados obtenidos en cuanto a las competencias tras la formación continua	195
Tabla 30:	Jornada laboral	199
Tabla 31:	Salario mensual	200
Tabla 32:	Competencias que realizan en el trabajo	200

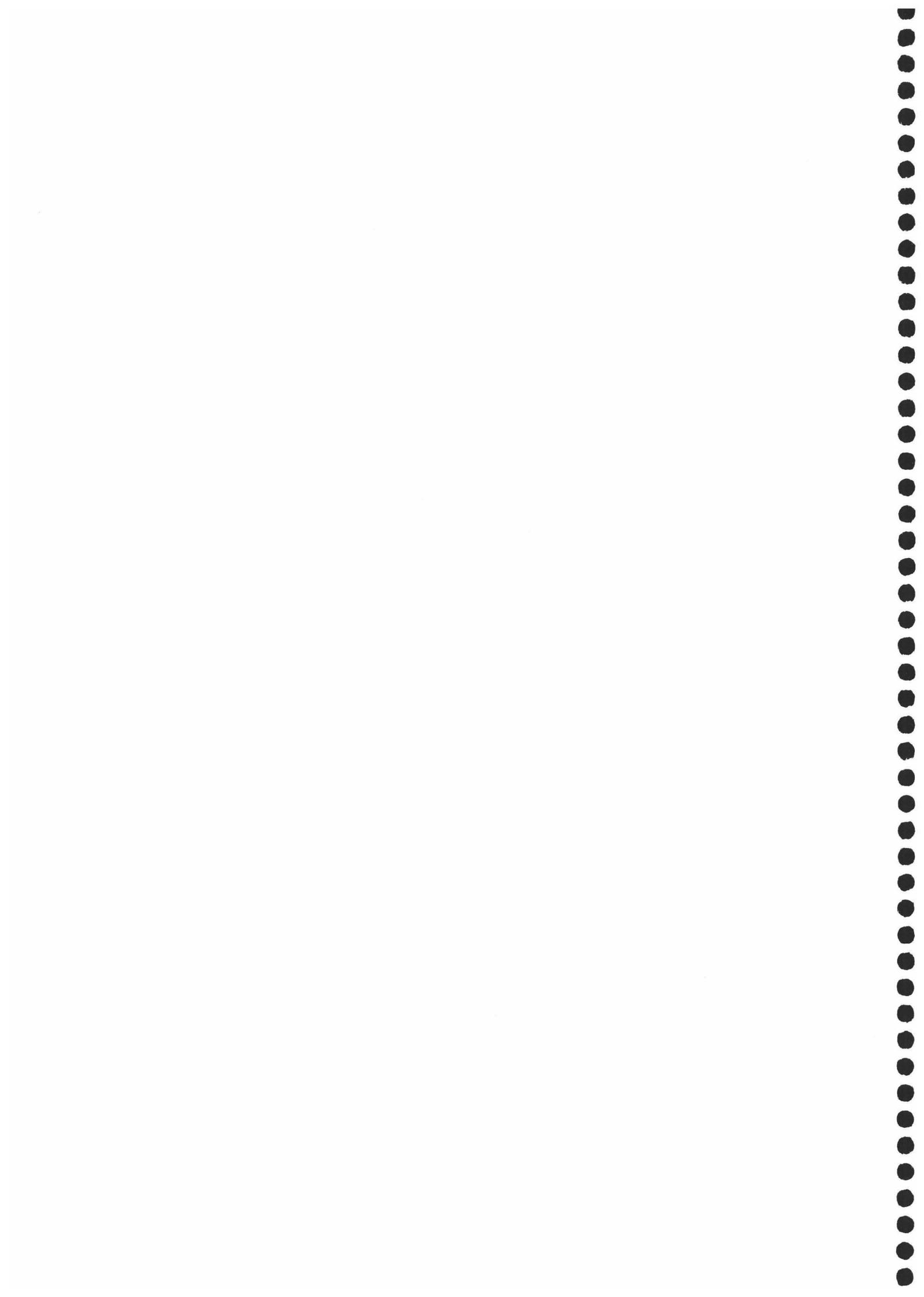
Nº tabla	Descripción	Página
Tabla 33:	Búsqueda de otro empleo	201
Tabla 34:	Nivel de satisfacción con el empleo	201
Tabla 35:	Tabla de contingencia (trabaja en la actualidad – cursos de ampliación de estudios)	204
Tabla 36:	Medida simétricas (trabaja en la actualidad – cursos de ampliación de estudios)	204
Tabla 37:	Tabla de contingencia (trabaja en la actualidad – cursos de formación básica)	204
Tabla 38:	Medida simétricas (trabaja en la actualidad – cursos de formación básica)	204
Tabla 39:	Tabla de contingencia (trabaja en la actualidad – cursos de postgrado)	205
Tabla 40:	Medida simétricas (trabaja en la actualidad – cursos de postgrado)	205
Tabla 41:	Tabla de contingencia (trabaja en la actualidad – otras titulaciones)	205
Tabla 42:	Medida simétricas (trabaja en la actualidad – otras titulaciones)	205
Tabla 43:	Tabla de contingencia (trabaja en la actualidad – cursos de tercer ciclo)	206
Tabla 44:	Medida simétricas (trabaja en la actualidad – cursos de tercer ciclo)	206
Tabla 45:	Tabla de contingencia (trabaja en la actualidad – cursos de formación ocupacional)	206
Tabla 46:	Medida simétricas (trabaja en la actualidad – cursos de formación ocupacional)	206
Tabla 47:	Tabla de contingencia (trabaja en la actualidad – realización de cursos)	207
Tabla 48:	Medida simétricas (trabaja en la actualidad – realización de cursos)	207
Tabla 49:	Porcentajes obtenidos en las variables: conocimientos técnicos relacionados con la Educación Física y trabaja en la actualidad	208
Tabla 50:	Porcentajes obtenidos en las variables: conocimientos prácticos relacionados con la Educación Física y trabaja en la actualidad	209
Tabla 51:	Porcentajes obtenidos en las variables: conocimientos sobre nuevas tecnología de la información y trabaja en la actualidad	209
Tabla 52:	Porcentajes obtenidos en las variables: obtención autónoma de la información y trabaja en la actualidad	210
Tabla 53:	Porcentajes obtenidos en las variables: planificación del trabajo y del tiempo y trabaja en la actualidad	211
Tabla 54:	Porcentajes obtenidos en las variables: capacidad de resolución de problemas y trabaja en la actualidad	211
Tabla 55:	Porcentajes obtenidos en las variables: liderazgo y trabaja en la actualidad	211
Tabla 56:	Porcentajes obtenidos en las variables: coordinación de trabajo en equipo y trabaja en la actualidad	212
Tabla 57:	Porcentajes obtenidos en las variables: tolerancia, capacidad de apreciar diferentes puntos de vista y trabaja en la actualidad	213
Tabla 58:	Porcentajes obtenidos en las variables: capacidad para comunicarse oralmente en público y trabaja en la actualidad	213

ÍNDICE DE TABLAS

Nº tabla	Descripción	Página
Tabla 59:	Porcentajes obtenidos en las variables: capacidad para comunicarse correctamente por escrito y trabaja en la actualidad	214
Tabla 60:	Porcentajes obtenidos en las variables: autoconfianza en sus competencias y trabaja en la actualidad	214
Tabla 61:	Porcentajes obtenidos en las variables: capacidad creativa, crítica e innovadora y trabaja en la actualidad	215
Tabla 62:	Porcentajes obtenidos en las variables: conocimiento de lenguas extranjeras (inglés) y trabaja en la actualidad	215
Tabla 63:	Porcentajes obtenidos en las variables: conocimiento de lenguas extranjeras (francés) y trabaja en la actualidad	216
Tabla 64:	Porcentajes obtenidos en las variables: conocimiento de lenguas extranjeras (otra) y trabaja en la actualidad	216
Tabla 65:	Prueba T para las variables competencias (antes de la formación universitaria) y trabaja en la actualidad	218
Tabla 66:	Prueba T para las variables competencias (tras la formación universitaria) y trabaja en la actualidad	219
Tabla 67:	Prueba T para las variables competencias (tras la formación continua) y trabaja en la actualidad	220
Tabla 68:	Porcentaje de hombres y mujeres y actividad actual	221
Tabla 69:	Estadísticos de grupo y prueba T para muestras independientes. Variables: trabaja en la actualidad y Sexo	221
Tabla 70:	Años de docencia del profesorado universitario	223
Tabla 71:	Clasificación de las competencias	260

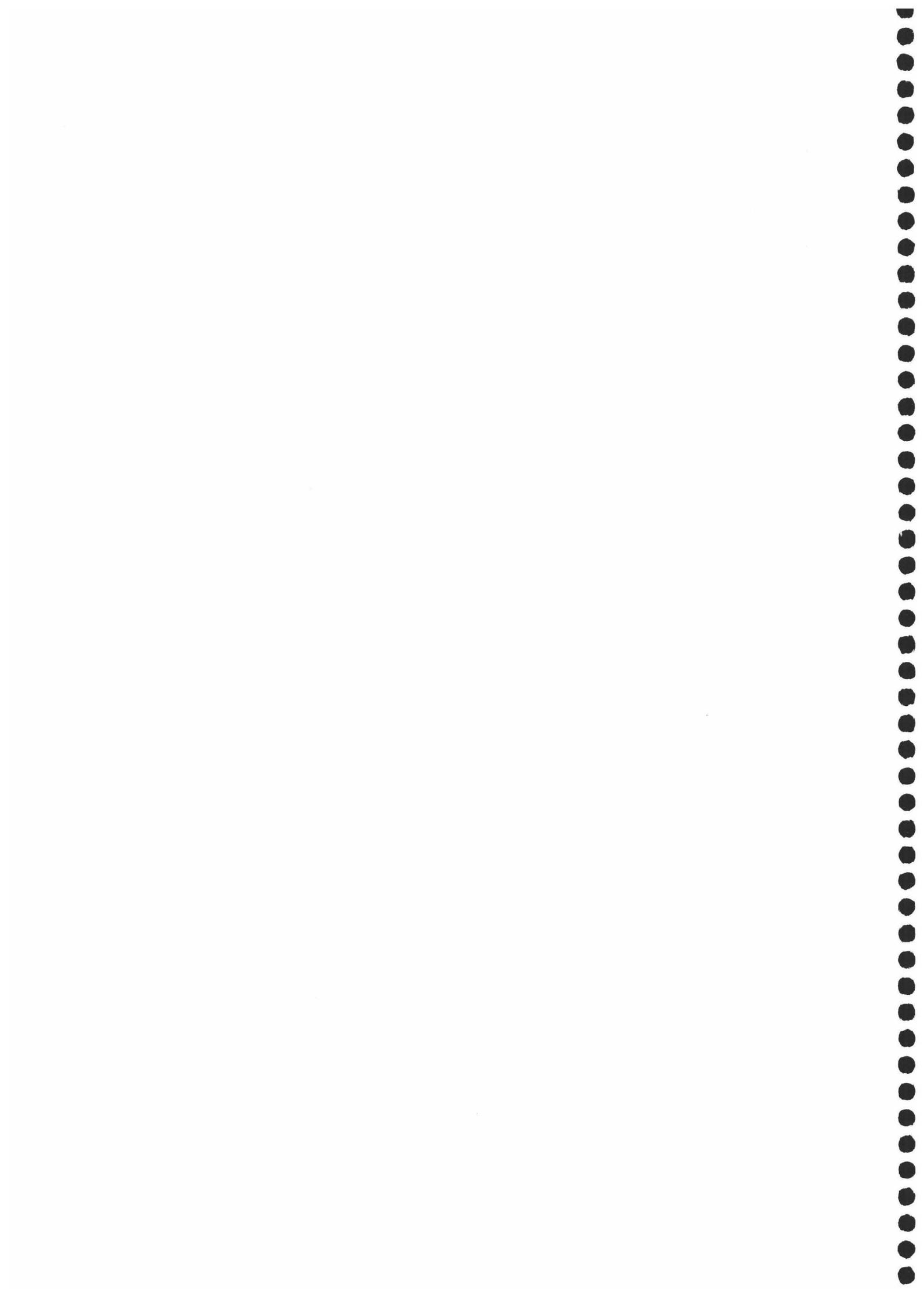


Índice de Figuras



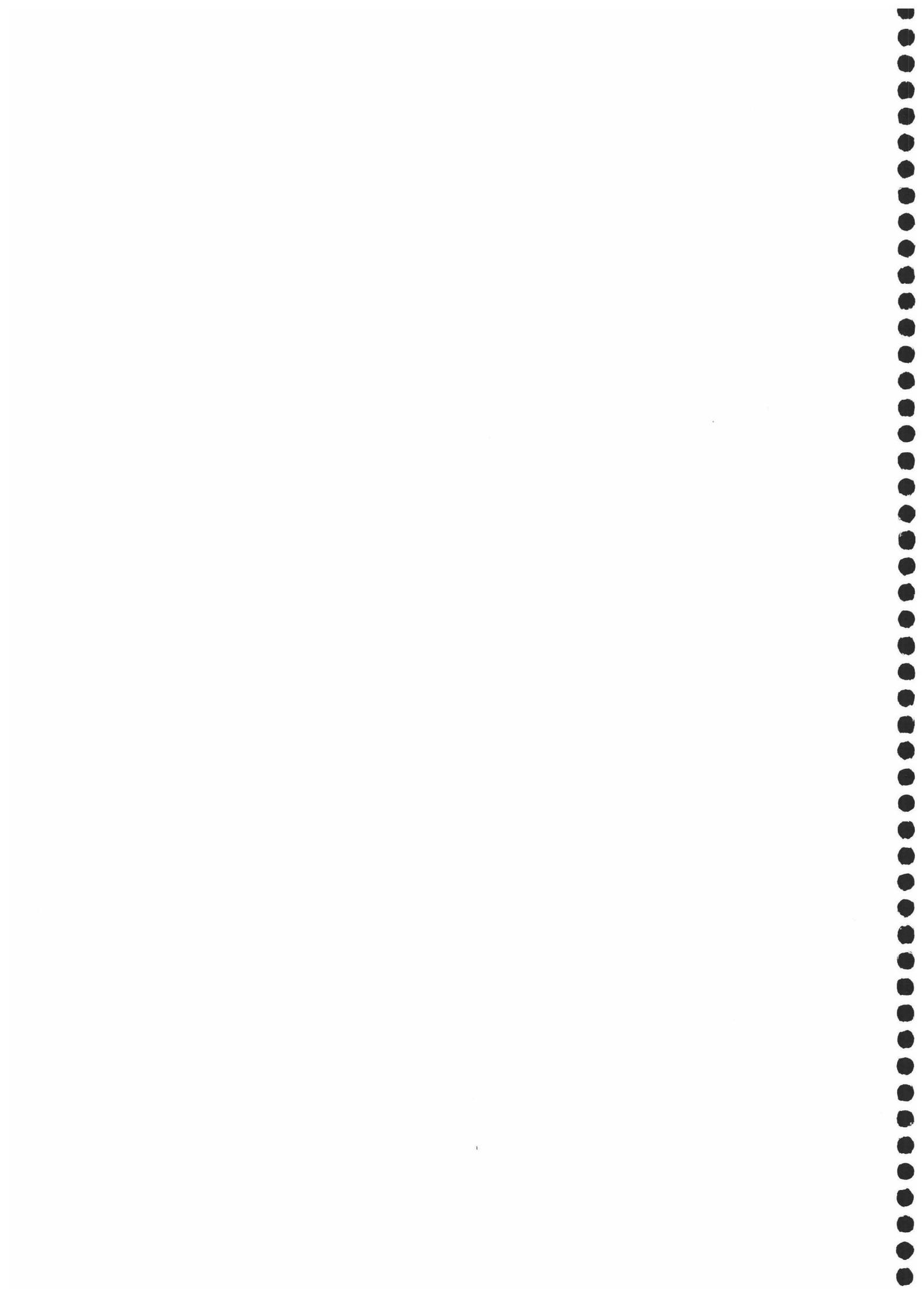
ÍNDICE DE FIGURAS

Nº Figura	Descripción	Página
Figura 1:	Inserción laboral e inserción profesional. Distinción de los dos conceptos	19
Figura 2:	Variables de la investigación	119
Figura 3:	Promociones objeto de nuestro estudio	130
Figura 4:	Alumnado matriculado por curso en las seis promociones de estudio	131
Figura 5:	Proceso de recogida de información	133
Figura 6:	Datos personales de los titulados	179
Figura 7:	Resultados obtenidos en los ítems 9, 10, 11 y 14	183
Figura 8:	Situación durante los estudios	185
Figura 9:	Comparación del grado de adquisición de las competencias antes de iniciar los estudios universitarios y tras la finalización de los mismos	187
Figura 10:	Expectativas de los egresados	188
Figura 11:	Satisfacción con la enseñanza	190
Figura 12:	Resultados obtenidos en los ítems 26, 27, 28 y 29	194
Figura 13:	Comparación del grado de adquisición de las competencias antes de iniciar los estudios universitarios, tras la finalización de los mismos y tras la formación continua	196
Figura 14:	Resultados obtenidos en los ítems 32 y 33	198
Figura 15:	Actividad laboral	199
Figura 16:	Resultados obtenidos en los ítems 49 y 50	202

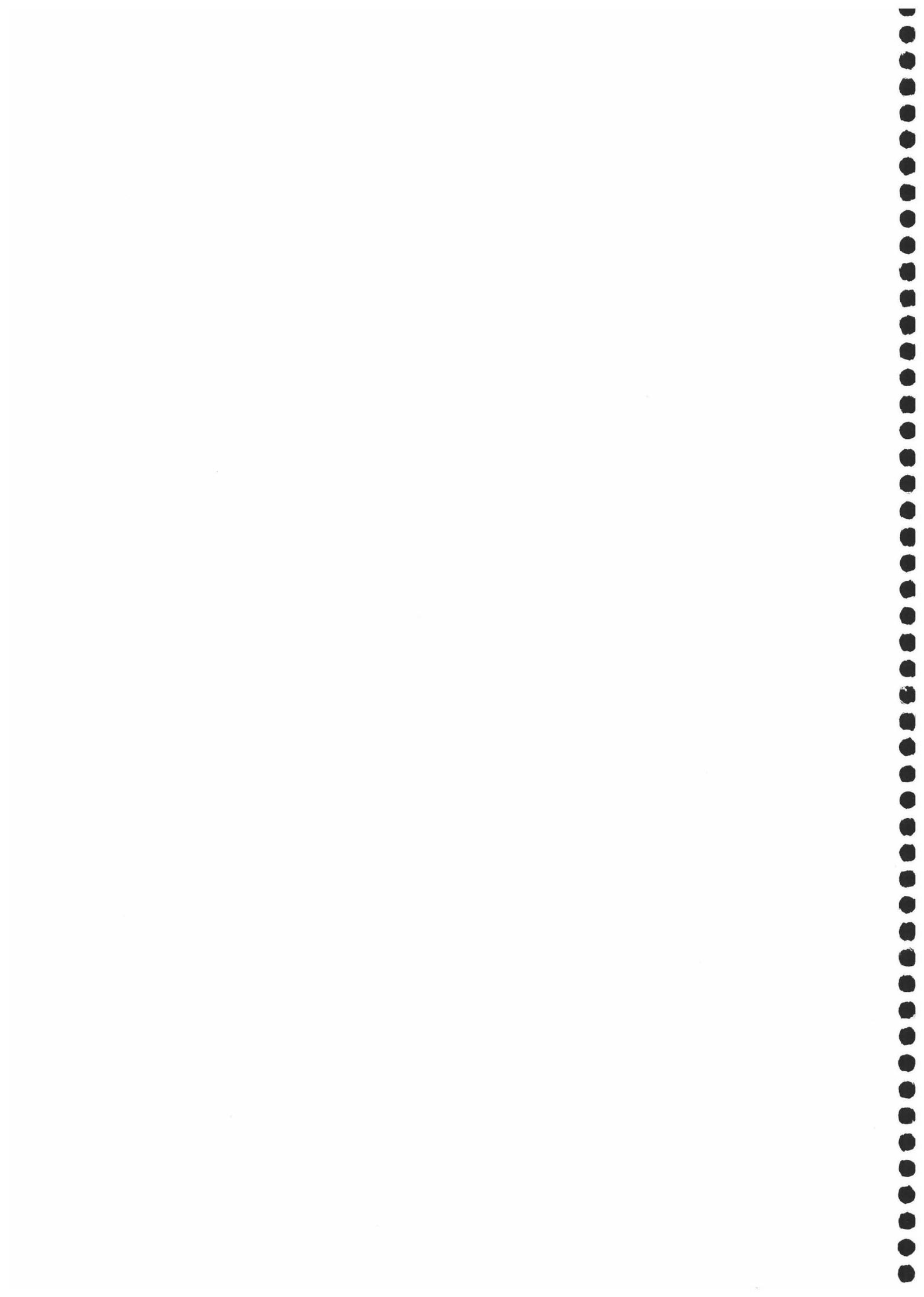




ANEXOS



ANEXO 1
Cuestionario definitivo



ANEXO 1.



CUESTIONARIO SOBRE LA INSERCIÓN SOCIOLABORAL DE LOS MAESTROS ESPECIALISTAS EN EDUCACIÓN FÍSICA EGRESADOS EN EL CAMPUS DE MELILLA DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA



Este cuestionario forma parte de una investigación que se está llevando a cabo por el profesorado del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada. Es anónimo, por lo que le pedimos que conteste con sinceridad a las cuestiones planteadas.

Con este cuestionario se pretende obtener información sobre el nivel de ocupación de los titulados en Maestros, especialidad de Educación Física en el Campus de Melilla, así como la adecuación y utilidad de los estudios realizados.

SIGA ESTAS INSTRUCCIONES PARA LA CUMPLIMENTACIÓN DEL CUESTIONARIO

A lo largo del cuestionario podrá encontrarse con diferentes tipos de preguntas:

→ Preguntas en las que se utilizan respuestas en una escala del 1 a 4 (de menor a mayor valoración), seleccione las respuestas oportunas marcando con una cruz (X) el cuadro que corresponda en función de la escala, por ejemplo:

	Nada 1	Algo 2	Bastante 3	Mucho 4
Conocimientos teóricos adquiridos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

→ Preguntas de respuesta múltiple: seleccione con una cruz (X) tantas contestaciones como estime oportunas.

→ Preguntas en las que deberá rellenar espacios: en estos casos escriba en letras mayúsculas o con números según corresponda. Ejemplos:

- Curso académico en que comenzó los estudios: 95 / 96
- Lugar de nacimiento: MELILLA

En caso de equivocación rodee con un círculo y vuelva a seleccionar otra alternativa.

Le queremos agradecer de antemano la atención prestada. ¡¡ Muchas Gracias !!

SI HA LEIDO LAS INSTRUCCIONES AL COMPLETO PASE A LA PÁGINA SIGUIENTE

LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS DE EDUCACIÓN FÍSICA

A) DATOS PERSONALES

Responda a las siguientes cuestiones relacionadas con sus datos personales

1. **Sexo** Hombre Mujer
2. **Año de nacimiento:** 19__
3. **Lugar de nacimiento:** _____ LOCALIDAD _____ PROVINCIA _____
4. **Actividad actual**
 - 1. Me dedico únicamente al estudio.
 - 2. Estudio y busco empleo.
 - 3. Estudio y trabajo.
 - 4. Busco empleo.
 - 5. Trabajo.
5. **Estudios que está realizando en la actualidad:**
 - 1. Licenciado en Psicopedagogía
 - 2. Licenciado en Educación Física
 - 3. Estudios de tercer ciclo.
 - 4. Otros: _____
 - 5. Ninguno
6. **Lugar del trabajo actual:**
Localidad: _____ Provincia: _____

B) DATOS ACADÉMICOS Y FORMACIÓN

Por favor, conteste a las siguientes cuestiones referidas a su historial académico, a la formación que ha recibido en la Educación Secundaria, Bachillerato, en la universidad y en su formación continua (formación tras finalizar sus estudios universitarios).

ESTUDIOS PREUNIVERSITARIOS

7. **Nota media de acceso a la universidad:**
 1. Sobresaliente. 2. Notable. 3. Bien. 4. Suficiente.

8. **Indique en qué medida poseía las siguientes competencias antes de iniciar su estudios universitarios:**

	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO
	1	2	3	4
Conocimientos técnicos relacionados con la Educación Física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimientos prácticos relacionados con la Educación Física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimientos sobre Nuevas Tecnologías de la Información	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obtención autónoma de la información	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Planificación del trabajo y del tiempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacidad de resolución de problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Liderazgo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordinación de trabajo en equipo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tolerancia, capacidad de apreciar diferentes puntos de vista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacidad para comunicarse oralmente en público	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacidad para comunicarse correctamente por escrito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autoconfianza en sus competencias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacidad creativa, innovadora y crítica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimiento de Lenguas Extranjeras (Inglés)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimiento de Lenguas Extranjeras (Francés)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimiento de Lenguas Extranjeras (Otra: _____)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANEXO I. CUESTIONARIO DEFINITIVO

FORMACIÓN UNIVERSITARIA

9. Vía de acceso a la Universidad:

- | | | |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> 1. Selectividad (desde COU) | <input type="checkbox"/> 4. F. P 21 grado | <input type="checkbox"/> 7. Estudios Extranjeros |
| <input type="checkbox"/> 2. Selectividad (desde Bachillerato LOGSE) | <input type="checkbox"/> 5. Módulos Nivel III | <input type="checkbox"/> 8. Otros: _____ |
| <input type="checkbox"/> 3. Ciclos formativos LOGSE | <input type="checkbox"/> 6. Mayores de 25 años | |

10. Señale el orden de preferencia de la titulación elegida en el proceso de matriculación:

1. Primera elección 2. Segunda elección 3. Tercera o siguientes

11. Motivos de la elección:

- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> 1. Vocación | <input type="checkbox"/> 3. Buen sueldo | <input type="checkbox"/> 5. Prestigio social |
| <input type="checkbox"/> 2. Salidas profesionales | <input type="checkbox"/> 4. Proximidad | <input type="checkbox"/> 6. Otros |

12. Indique el número de años que ha invertido en obtener el título de Diplomado en Educación Física. _____

13. Nota media de los estudios:

1. Aprobado 2. Notable 3. Sobresaliente 4. Matrícula Honor

14. ¿Ha cambiado alguna vez de carrera a lo largo de sus estudios universitarios?

0. No 1. Sí ¿De cuál?: _____

15. Vinculación actual con la Universidad de Granada:

- | | | | |
|--------------------------------------|---|-------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> 1. Profesor | <input type="checkbox"/> 3. Alumno tercer ciclo | <input type="checkbox"/> 5. PAS | <input type="checkbox"/> 7. Otra: _____ |
| <input type="checkbox"/> 2. Becario | <input type="checkbox"/> 4. Alumno postgrado | <input type="checkbox"/> 6. Ninguna | |

16. Durante el tiempo que fue alumno de la Universidad de Granada, ¿cuál fue su situación? Elija todas las respuestas que estime necesarias:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> 1. Dedicación plena al estudio | <input type="checkbox"/> 4. Trabajo en prácticas |
| <input type="checkbox"/> 2. Trabajo no relacionado con los estudios | <input type="checkbox"/> 5. Búsqueda activa de empleo |
| <input type="checkbox"/> 3. Trabajo relacionado con los estudios | <input type="checkbox"/> 6. Otros |

17. Si trabajaba cuando realizaba sus estudios, ¿en qué lo hacía? (Señale la ocupación principal)

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> 1. Clases particulares | <input type="checkbox"/> 8. Gimnasio |
| <input type="checkbox"/> 2. Socorrista | <input type="checkbox"/> 9. Rehabilitación |
| <input type="checkbox"/> 3. Colonias de verano | <input type="checkbox"/> 10. Psicología deportiva |
| <input type="checkbox"/> 4. Escuelas deportivas | <input type="checkbox"/> 11. Juez deportivo |
| <input type="checkbox"/> 5. Recreación y campamentos | <input type="checkbox"/> 12. Psicomotricidad |
| <input type="checkbox"/> 6. Entrenador | <input type="checkbox"/> 13. Otros. _____ |
| <input type="checkbox"/> 7. Escuela de nutrición | |

18. Tras la formación universitaria, valore el grado de adquisición de las siguientes *competencias*:

	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO
	1	2	3	4
Conocimientos técnicos relacionados con la Educación Física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimientos prácticos relacionados con la Educación Física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimientos sobre Nuevas Tecnologías de la Información	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obtención autónoma de la información	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Planificación del trabajo y del tiempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacidad de resolución de problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Liderazgo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordinación de trabajo en equipo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tolerancia, capacidad de apreciar diferentes puntos de vista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacidad para comunicarse oralmente en público	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacidad para comunicarse correctamente por escrito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS DE EDUCACIÓN FÍSICA

Autoconfianza en sus competencias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacidad creativa, innovadora y crítica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimiento de Lenguas Extranjeras (Inglés)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimiento de Lenguas Extranjeras (Francés)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimiento de Lenguas Extranjeras (Otra: _____)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

NADA ALGO BASTANTE MUCHO

19. En qué medida sus estudios le ayudaron:

1. A encontrar un trabajo satisfactorio cuando los acabó	1	2	3	4
2. En sus expectativas profesionales a largo plazo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. En el desarrollo de su personalidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Si usted tuviera que plantearse de nuevo sus estudios universitarios:

1. Escogería la misma carrera	1	2	3	4
2. Elegiría una carrera de ciclo largo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Elegiría una carrera de ciclo corto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Volvería a realizar estudios superiores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Volvería a estudiar otra vez en la misma universidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Volvería a estudiar en el mismo centro universitario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

NO PROBABLEMENTE NO PROBABLEMENTE SI SI

SATISFACCIÓN CON LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

21. Valore en qué grado se siente satisfecho/a en general con los siguientes aspectos:

1. Sus los resultados de los estudios	1	2	3	4
2. El nivel científico de las materias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. El plan de estudios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. La adecuación al progreso científico y técnico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. El equilibrio teoría – práctica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. La competencia científica del profesorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. La actuación docente del profesorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

NADA ALGO BASTANTE MUCHO

22. Valore en qué grado se siente satisfecho/a, con respecto a las asignaturas específicas de Educación física, sobre los siguientes aspectos:

1. Sus los resultados de los estudios	1	2	3	4
2. El nivel científico de las materias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. La adecuación al progreso científico y técnico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. El equilibrio teoría – práctica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. La competencia científica del profesorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. La actuación docente del profesorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

NADA ALGO BASTANTE MUCHO

ANEXO 1. CUESTIONARIO DEFINITIVO

23. Valore en qué grado le han afectado los siguientes problemas:

	1	2	3	4
	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO
1. La preparación insuficiente al llegar a la universidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Falta de ayuda personal del profesorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Poca claridad expositiva del profesorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Escasez de recursos complementarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. La escasa preferencia por la carrera	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. La falta de aptitudes para la carrera	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Valore su satisfacción con respecto a los siguientes aspectos que le proponemos:

	1	2	3	4
	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO
1. Trámites burocráticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Contenidos que integran la carrera	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Peculiaridades de las asignaturas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Materiales didácticos y recursos para el estudio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Criterios de evaluación y calificación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Becas y ayudas del estado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Salidas profesionales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Trato con los compañeros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Trato con el profesorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Trato con el personal de administración y servicios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Tutorías	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Servicio de biblioteca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Servicio de fotocopidora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Gestión del Centro (relación equipo directivo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. El centro en general	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Horarios de las asignaturas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Recursos materiales del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

FORMACIÓN CONTINUA

25. Indique los estudios que ha realizado después de su graduación en la universidad.

Señale todas las alternativas que precise:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> 1. Cursos de ampliación de estudios | <input type="checkbox"/> 5. Cursos de tercer ciclo |
| <input type="checkbox"/> 2. Cursos de formación básica | <input type="checkbox"/> 6. Formación Ocupacional |
| <input type="checkbox"/> 3. Postgrado (Master, Especialista, etc.) | <input type="checkbox"/> 7. Ningunos |
| <input type="checkbox"/> 4. Otras titulaciones universitarias | |

26. Si ha continuado con su formación ¿en qué momento la ha realizado?

1. Nada más finalizar la formación inicial.
2. Pasado un tiempo de la finalización de los estudios universitarios.

27. Indique las expectativas que tenía al comienzo de las actividades de formación continua.

(Posible respuesta múltiple)

- 1. La formación y estudios adicionales son necesarios debido a las deficiencias de los estudios realizados
- 2. La formación y estudios adicionales son necesarios para realizar tareas que no estaban previstas en los estudios realizados.
- 3. Los estudios que realicé son una base para la actualización continua de conocimientos y habilidades.
- 4. La formación continua es necesaria para la transición a otras actividades.

28. ¿Por qué motivos realizó estos cursos? (Posible respuesta múltiple).

- 1. Para actualizar mis conocimientos (reciclaje).
- 2. Como preparación para la búsqueda de empleo.
- 3. Para mejorar mi empleo.

29. En qué medida los cursos que ha realizado han cubierto sus expectativas?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4
NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO

30. Tras finalizar los estudios universitarios y después del proceso de formación continua que ha realizado, en qué grado posee las siguientes competencias:

	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4
	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO
Conocimientos técnicos relacionados con la Educación Física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimientos prácticos relacionados con la Educación Física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimientos sobre Nuevas Tecnologías de la Información	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obtención autónoma de la información	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Planificación del trabajo y del tiempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacidad de resolución de problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Liderazgo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordinación de trabajo en equipo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tolerancia, capacidad de apreciar diferentes puntos de vista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacidad para comunicarse oralmente en público	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacidad para comunicarse correctamente por escrito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autoconfianza en sus competencias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacidad creativa, innovadora y crítica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimiento de Lenguas Extranjeras (Inglés)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimiento de Lenguas Extranjeras (Francés)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimiento de Lenguas Extranjeras (Otra: _____)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO

31. La formación recibida en estos cursos le ha sido útil para:

	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4
1. Conseguir un trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Realizar mejor las tareas de su trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Posibilitar la realización de tareas más interesantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Mejorar su estatus (promoción, aumento de ingresos, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Poder afrontar mayor cantidad de asuntos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANEXO 1. CUESTIONARIO DEFINITIVO

C) SITUACIÓN SOCIOLABORAL Y TRAYECTORIA PROFESIONAL

DATOS SOBRE LA SITUACIÓN LABORAL ACTUAL

A continuación le proponemos una serie de preguntas relacionadas con la búsqueda de empleo y de actividades profesionales, situación laboral actual y adecuación entre educación superior y trabajo actual. Es posible que en algunas preguntas sea preciso responder con más de una respuesta (respuesta múltiple). Por favor indique sólo los trabajos realizados desde que finalizó sus estudios.

32. Trabaja en la actualidad.

0. No 1. Sí

33. Indique qué herramientas utilizó para la búsqueda de empleo (indicar todas las utilizadas).

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> 1. INEM | <input type="checkbox"/> 5. Amistades, contactos, etc. |
| <input type="checkbox"/> 2. Empresas de trabajo temporal | <input type="checkbox"/> 6. Iniciativa personal (autoempleo). |
| <input type="checkbox"/> 3. Preparación oposiciones | <input type="checkbox"/> 7. Medios de comunicación (prensa, TV, etc.) |
| <input type="checkbox"/> 4. Internet | <input type="checkbox"/> 8. Programas Informáticos empleo Universidades |
| | <input type="checkbox"/> 9. Otras |

34. ¿Pertenece a una Asociación Profesional o Colegio Oficial relacionada con su titulación?

0. No 1. Sí

35. Número aproximado de empresas/centros/instituciones con las que tuvo contacto antes de conseguir el primer empleo: ___

36. ¿Cuándo comenzó usted a trabajar?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> 1. Justo después de graduarse. | <input type="checkbox"/> 3. Entre 6 meses y un año. |
| <input type="checkbox"/> 2. Entre 1 y 6 meses. | <input type="checkbox"/> 4. Más de un año. |

37. El primer empleo después de terminar la carrera se encontraba:

1. Vinculado con la Educación Física. 2. No vinculado con la Educación Física

38. Especifique el tipo de trabajo que era: _____

39. Especifique el tipo de empresa en la que trabaja actualmente (aquella en la que realice su actividad principal):

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> 1. Administración local | <input type="checkbox"/> 5. Empresa pública |
| <input type="checkbox"/> 2. Administración autonómica | <input type="checkbox"/> 6. Empresa privada |
| <input type="checkbox"/> 3. Administración nacional | <input type="checkbox"/> 7. Autónomo |
| <input type="checkbox"/> 4. Organización sin ánimo lucro | <input type="checkbox"/> 8. Otra |

40. Si su trabajo en la actualidad está relacionado con la docencia, especifique:

- | | |
|--|--------------------------------------|
| a. Nivel | b. Ámbito |
| <input type="checkbox"/> 1. Infantil | <input type="checkbox"/> 1. Estatal. |
| <input type="checkbox"/> 2. Primaria | <input type="checkbox"/> 2. Privado. |
| <input type="checkbox"/> 3. Secundaria | <input type="checkbox"/> 3. Ambos. |
| <input type="checkbox"/> 4. Superior | |
| <input type="checkbox"/> 5. Educación de adultos | |
| <input type="checkbox"/> 6. Enseñanza no reglada | |

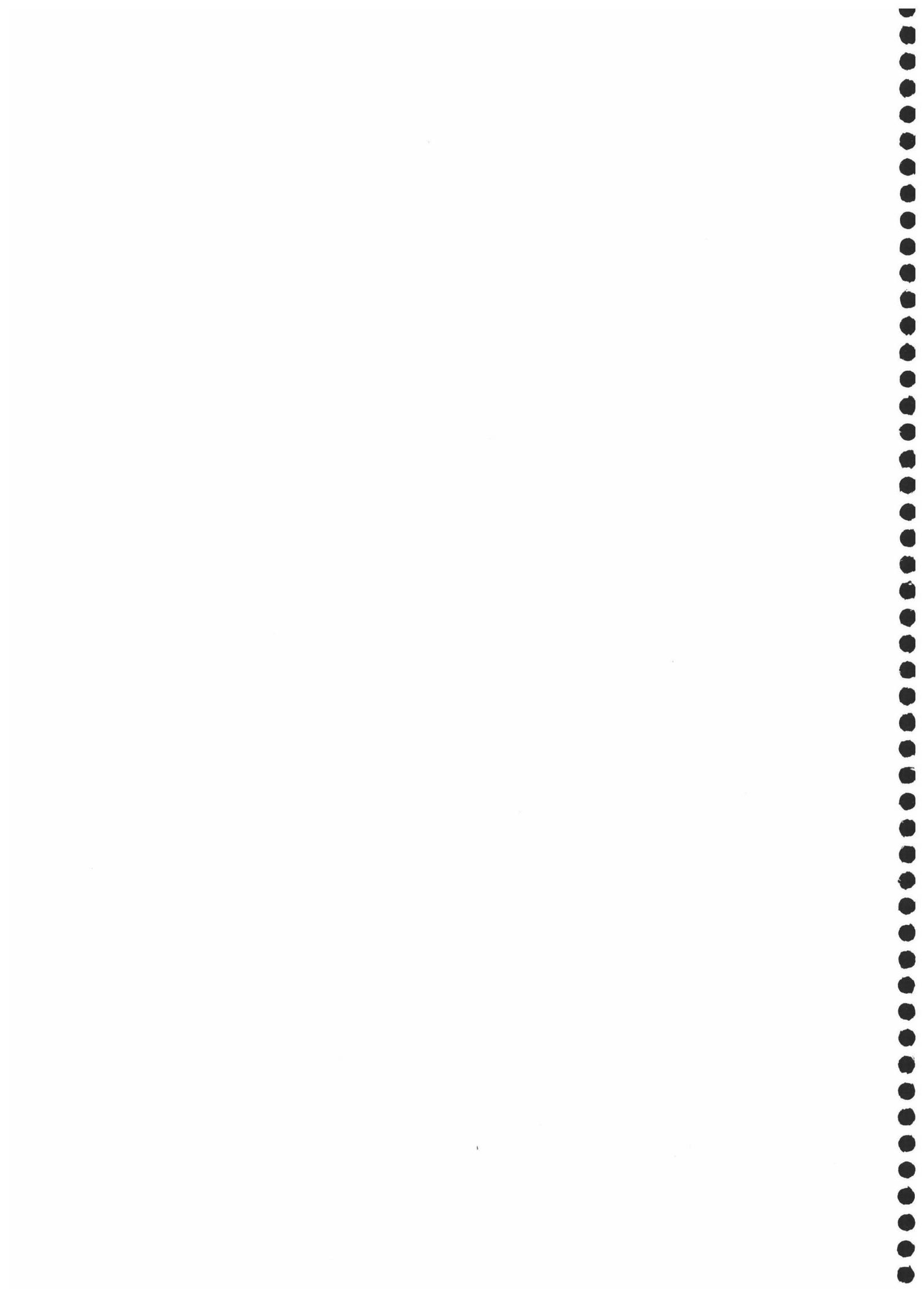
41. Si en la actualidad está usted trabajando ¿Dónde realiza usted su trabajo?:

1. Melilla 2. Otro lugar. Especifique: _____

42. Jornada laboral actual, o del último trabajo que haya tenido (estable, temporal o cualquier otro):

1. Jornada completa 2. Media jornada 3. Tiempo parcial

ANEXO 2
Análisis Factorial



Matriz de correlaciones^a

		Conocimientos técnicos EF	Conocimientos prácticos EF	Conocimiento s Nuevas Tecnologías	Obtención autonoma información
Correlación	Conocimientos técnicos EF	1,000	,535	,690	,692
	Conocimientos prácticos EF	,535	1,000	,416	,195
	Conocimientos Nuevas Tecnologías	,690	,416	1,000	,703
	Obtención autonoma información	,692	,195	,703	1,000
	Planificación trabajo y tiempo	,089	,168	-,084	,132
	Capacidad resolucion problemas	,653	,366	,663	,729
	Liderazgo	,716	,521	,628	,598
	Coordinación trabajo equipo	,386	,179	,207	,276
	Tolerancia	,451	,289	,334	,548
	Capacidad comunicacion oral	,521	,277	,602	,602
	Capacidad comunicación escrita	,616	,320	,597	,584
	Autoconfianza	,309	,401	,112	,239
	Capacidad creativa	,321	,360	,338	,505
	Conocimiento Inglés	,587	,186	,532	,615
	Conocimiento Francés	-,406	-,080	-,170	-,248
	Conocimiento otras lenguas	,038	,244	-,146	-,066
	Sig. (Unilateral)	Conocimientos técnicos EF		,000	,000
Conocimientos prácticos EF		,000		,000	,058
Conocimientos Nuevas Tecnologías		,000	,000		,000
Obtención autonoma información		,000	,058	,000	
Planificación trabajo y tiempo		,238	,088	,252	,146
Capacidad resolucion problemas		,000	,001	,000	,000
Liderazgo		,000	,000	,000	,000
Coordinación trabajo equipo		,001	,075	,048	,012
Tolerancia		,000	,009	,003	,000
Capacidad comunicacion oral		,000	,012	,000	,000
Capacidad comunicación escrita		,000	,004	,000	,000
Autoconfianza		,006	,000	,185	,026
Capacidad creativa		,004	,002	,003	,000
Conocimiento Inglés		,000	,067	,000	,000
Conocimiento Francés		,000	,263	,086	,022
Conocimiento otras lenguas		,382	,024	,121	,298

LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS DE EDUCACIÓN FÍSICA

Matriz de correlaciones^a

		Planificación trabajo y tiempo	Capacidad resolución problemas	Liderazgo	Coordinación trabajo equipo
Correlación	Conocimientos técnicos EF	,089	,653	,716	,386
	Conocimientos prácticos EF	,168	,366	,521	,179
	Conocimientos Nuevas Tecnologías	-,084	,663	,628	,207
	Obtención autonoma información	,132	,729	,598	,276
	Planificación trabajo y tiempo	1,000	,250	-,106	,198
	Capacidad resolución problemas	,250	1,000	,538	,345
	Liderazgo	-,106	,538	1,000	,413
	Coordinación trabajo equipo	,198	,345	,413	1,000
	Tolerancia	,261	,720	,346	,459
	Capacidad comunicacion oral	-,090	,668	,643	,326
	Capacidad comunicación escrita	,065	,569	,601	,293
	Autoconfianza	,446	,458	,135	,242
	Capacidad creativa	,355	,529	,532	,299
	Conocimiento Inglés	,026	,412	,582	,151
	Conocimiento Francés	-,084	-,342	-,297	-,534
	Conocimiento otras lenguas	,154	-,079	,174	,018
	Sig. (Unilateral)	Conocimientos técnicos EF	,238	,000	,000
Conocimientos prácticos EF		,088	,001	,000	,075
Conocimientos Nuevas Tecnologías		,252	,000	,000	,048
Obtención autonoma información		,146	,000	,000	,012
Planificación trabajo y tiempo			,021	,198	,055
Capacidad resolución problemas		,021		,000	,002
Liderazgo		,198	,000		,000
Coordinación trabajo equipo		,055	,002	,000	
Tolerancia		,017	,000	,002	,000
Capacidad comunicacion oral		,237	,000	,000	,004
Capacidad comunicación escrita		,303	,000	,000	,008
Autoconfianza		,000	,000	,141	,025
Capacidad creativa		,002	,000	,000	,007
Conocimiento Inglés		,417	,000	,000	,113
Conocimiento Francés		,251	,002	,008	,000
Conocimiento otras lenguas	,109	,264	,081	,443	

ANEXO 2. ANÁLISIS FACTORIAL

Matriz de correlaciones^a

		Tolerancia	Capacidad comunicacion oral	Capacidad comunicaci3n escrita	Autoconfianza	
Correlaci3n	Conocimientos t3cnicos EF	,451	,521	,616	,309	
	Conocimientos pr3cticos EF	,289	,277	,320	,401	
	Conocimientos Nuevas Tecnologías	,334	,602	,597	,112	
	Obtenci3n autonoma informaci3n	,548	,602	,584	,239	
	Planificaci3n trabajo y tiempo	,261	-,090	,065	,446	
	Capacidad resoluci3n problemas	,720	,668	,569	,458	
	Liderazgo	,346	,643	,601	,135	
	Coordinaci3n trabajo equipo	,459	,326	,293	,242	
	Tolerancia	1,000	,636	,551	,559	
	Capacidad comunicacion oral	,636	1,000	,513	,254	
	Capacidad comunicaci3n escrita	,551	,513	1,000	,195	
	Autoconfianza	,559	,254	,195	1,000	
	Capacidad creativa	,307	,391	,300	,326	
	Conocimiento Ingl3s	,224	,325	,524	,221	
	Conocimiento Franc3s	-,479	-,199	-,451	-,322	
	Conocimiento otras lenguas	-,169	-,156	-,123	-,138	
	Sig. (Unilateral)	Conocimientos t3cnicos EF	,000	,000	,000	,006
		Conocimientos pr3cticos EF	,009	,012	,004	,000
Conocimientos Nuevas Tecnologías		,003	,000	,000	,185	
Obtenci3n autonoma informaci3n		,000	,000	,000	,026	
Planificaci3n trabajo y tiempo		,017	,237	,303	,000	
Capacidad resoluci3n problemas		,000	,000	,000	,000	
Liderazgo		,002	,000	,000	,141	
Coordinaci3n trabajo equipo		,000	,004	,008	,025	
Tolerancia			,000	,000	,000	
Capacidad comunicacion oral		,000		,000	,020	
Capacidad comunicaci3n escrita		,000	,000		,058	
Autoconfianza		,000	,020	,058		
Capacidad creativa		,006	,001	,007	,004	
Conocimiento Ingl3s		,035	,004	,000	,037	
Conocimiento Franc3s		,000	,054	,000	,004	
Conocimiento otras lenguas		,087	,105	,163	,134	

LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS DE EDUCACIÓN FÍSICA

Matriz de correlaciones^a

		Capacidad creativa	Conocimiento Inglés	Conocimiento Francés	Conocimiento otras lenguas
Correlación	Conocimientos técnicos EF	,321	,587	-,406	,038
	Conocimientos prácticos EF	,360	,186	-,080	,244
	Conocimientos Nuevas Tecnologías	,338	,532	-,170	-,146
	Obtención autonoma información	,505	,615	-,248	-,066
	Planificación trabajo y tiempo	,355	,026	-,084	,154
	Capacidad resolucio n problemas	,529	,412	-,342	-,079
	Liderazgo	,532	,582	-,297	,174
	Coordinación trabajo equipo	,299	,151	-,534	,018
	Tolerancia	,307	,224	-,479	-,169
	Capacidad comunicacion oral	,391	,325	-,199	-,156
	Capacidad comunicació n escrita	,300	,524	-,451	-,123
	Autoconfianza	,326	,221	-,322	-,138
	Capacidad creativa	1,000	,395	-,061	,122
	Conocimiento Inglés	,395	1,000	-,468	-,160
	Conocimiento Francés	-,061	-,468	1,000	,353
	Conocimiento otras lenguas	,122	-,160	,353	1,000
	Sig. (Unilateral)	Conocimientos técnicos EF	,004	,000	,000
Conocimientos prácticos EF		,002	,067	,263	,024
Conocimientos Nuevas Tecnologías		,003	,000	,086	,121
Obtención autonoma información		,000	,000	,022	,298
Planificación trabajo y tiempo		,002	,417	,251	,109
Capacidad resolucio n problemas		,000	,000	,002	,264
Liderazgo		,000	,000	,008	,081
Coordinación trabajo equipo		,007	,113	,000	,443
Tolerancia		,006	,035	,000	,087
Capacidad comunicacion oral		,001	,004	,054	,105
Capacidad comunicació n escrita		,007	,000	,000	,163
Autoconfianza		,004	,037	,004	,134
Capacidad creativa		,001	,001	,312	,165
Conocimiento Inglés		,001	,000	,000	,100
Conocimiento Francés		,312	,000		,002
Conocimiento otras lenguas		,165	,100	,002	

a. Determinante = 5,060E-06

ANEXO 2. ANÁLISIS FACTORIAL

Inversa de la matriz de correlaciones

	Conocimientos técnicos EF	Conocimientos prácticos EF	Conocimientos Nuevas Tecnologías	Obtención autónoma información	Planificación trabajo y tiempo
Conocimientos técnicos EF	4,936	-1,613	,073	-2,119	-,278
Conocimientos prácticos EF	-1,613	3,283	-1,847	2,012	-,215
Conocimientos Nuevas Tecnologías	,073	-1,847	5,108	-1,848	,382
Obtención autónoma información	-2,119	2,012	-1,848	5,457	-,227
Planificación trabajo y tiempo	-,278	-,215	,382	-,227	2,034
Capacidad resolución problemas	-1,327	,994	-2,533	-,119	-,344
Liderazgo	-1,090	-1,559	,447	-,496	1,394
Coordinación trabajo equipo	-,651	,771	-,913	,349	-,398
Tolerancia	1,305	-1,494	2,166	-2,492	,059
Capacidad comunicación oral	-,114	,915	-,926	,549	,307
Capacidad comunicación escrita	-,362	,297	-1,042	,325	-,394
Autoconfianza	-,279	-,886	,632	,331	-,492
Capacidad creativa	1,709	-,852	1,052	-1,117	-,778
Conocimiento Inglés	-,524	,728	-,876	-1,162	-,112
Conocimiento Francés	,467	-,187	-1,016	-1,080	-,061
Conocimiento otras lenguas	-,119	-,418	1,024	-,131	-,431

LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS DE EDUCACIÓN FÍSICA

Inversa de la matriz de correlaciones

	Capacidad resolucion problemas	Liderazgo	Coordinación trabajo equipo	Tolerancia	Capacidad comunicacion oral
Conocimientos técnicos EF	-1,327	-1,090	-,651	1,305	-,114
Conocimientos prácticos EF	,994	-1,559	,771	-1,494	,915
Conocimientos Nuevas Tecnologías	-2,533	,447	-,913	2,166	-,926
Obtención autonoma información	-,119	-,496	,349	-2,492	,549
Planificación trabajo y tiempo	-,344	1,394	-,398	,059	,307
Capacidad resolucion problemas	5,480	,180	,991	-2,206	-,408
Liderazgo	,180	6,858	-,994	1,609	-2,690
Coordinación trabajo equipo	,991	-,994	2,423	-,943	,094
Tolerancia	-2,206	1,609	-,943	6,002	-2,442
Capacidad comunicacion oral	-,408	-2,690	,094	-2,442	4,183
Capacidad comunicación escrita	,422	-1,173	,560	-1,590	,440
Autoconfianza	-,520	,453	-,010	-,980	-,069
Capacidad creativa	-1,580	-1,467	-,747	,957	-,053
Conocimiento Inglés	1,023	-1,222	1,136	,640	,354
Conocimiento Francés	,980	,765	1,448	1,130	-1,143
Conocimiento otras lenguas	-,582	-1,437	-,322	-,090	,821

ANEXO 2. ANÁLISIS FACTORIAL

Inversa de la matriz de correlaciones

	Capacidad comunicación escrita	Autoconfianza	Capacidad creativa	Conocimiento Inglés
Conocimientos técnicos EF	-,362	-,279	1,709	-,524
Conocimientos prácticos EF	,297	-,886	-,852	,728
Conocimientos Nuevas Tecnologías	-1,042	,632	1,052	-,876
Obtención autonoma información	,325	,331	-1,117	-1,162
Planificación trabajo y tiempo	-,394	-,492	-,778	-,112
Capacidad resolucion problemas	,422	-,520	-1,580	1,023
Liderazgo	-1,173	,453	-1,467	-1,222
Coordinación trabajo equipo	,560	-,010	-,747	1,136
Tolerancia	-1,590	-,980	,957	,640
Capacidad comunicacion oral	,440	-,069	-,053	,354
Capacidad comunicación escrita	2,743	,479	-,024	-,144
Autoconfianza	,479	2,403	-,146	-,688
Capacidad creativa	-,024	-,146	3,066	-,768
Conocimiento Inglés	-,144	-,688	-,768	3,539
Conocimiento Francés	,447	-,065	-,841	1,677
Conocimiento otras lenguas	,123	,442	,419	,043

LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS DE EDUCACIÓN FÍSICA

Inversa de la matriz de correlaciones

	Conocimiento Francés	Conocimiento otras lenguas
Conocimientos técnicos EF	,467	-,119
Conocimientos prácticos EF	-,187	-,418
Conocimientos Nuevas Tecnologías	-1,016	1,024
Obtención autónoma información	-1,080	-,131
Planificación trabajo y tiempo	-,061	-,431
Capacidad resolución problemas	,980	-,582
Liderazgo	,765	-1,437
Coordinación trabajo equipo	1,448	-,322
Tolerancia	1,130	-,090
Capacidad comunicación oral	-1,143	,821
Capacidad comunicación escrita	,447	,123
Autoconfianza	-,065	,442
Capacidad creativa	-,841	,419
Conocimiento Inglés	1,677	,043
Conocimiento Francés	3,695	-1,142
Conocimiento otras lenguas	-1,142	2,072

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,736
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	717,420
	gl	120
	Sig.	,000

ANEXO 2. ANÁLISIS FACTORIAL

Matrices anti-imagen

		Conocimientos técnicos EF	Conocimientos prácticos EF	Conocimientos Nuevas Tecnologías
Covarianza anti-imagen	Conocimientos técnicos EF	,203	-9,953E-02	2,892E-03
	Conocimientos prácticos EF	-9,953E-02	,305	-,110
	Conocimientos Nuevas Tecnologías	2,892E-03	-,110	,196
	Obtención autonoma información	-7,868E-02	,112	-6,627E-02
	Planificación trabajo y tiempo	-2,768E-02	-3,225E-02	3,675E-02
	Capacidad resolucion problemas	-4,905E-02	5,525E-02	-9,050E-02
	Liderazgo	-3,221E-02	-6,926E-02	1,277E-02
	Coordinación trabajo equipo	-5,440E-02	9,698E-02	-7,374E-02
	Tolerancia	4,405E-02	-7,585E-02	7,064E-02
	Capacidad comunicacion oral	-5,505E-03	6,663E-02	-4,332E-02
	Capacidad comunicación escrita	-2,674E-02	3,299E-02	-7,439E-02
	Autoconfianza	-2,348E-02	-,112	5,145E-02
	Capacidad creativa	,113	-8,466E-02	6,714E-02
	Conocimiento Inglés	-2,999E-02	6,264E-02	-4,844E-02
	Conocimiento Francés	2,558E-02	-1,539E-02	-5,383E-02
	Conocimiento otras lenguas	-1,165E-02	-6,143E-02	9,673E-02
Correlación anti-imagen	Conocimientos técnicos EF	,836 ^a	-,401	1,452E-02
	Conocimientos prácticos EF	-,401	,561 ^a	-,451
	Conocimientos Nuevas Tecnologías	1,452E-02	-,451	,732 ^a
	Obtención autonoma información	-,408	,475	-,350
	Planificación trabajo y tiempo	-8,769E-02	-8,334E-02	,118
	Capacidad resolucion problemas	-,255	,234	-,479
	Liderazgo	-,187	-,329	7,558E-02
	Coordinación trabajo equipo	-,188	,273	-,259
	Tolerancia	,240	-,337	,391
	Capacidad comunicacion oral	-2,502E-02	,247	-,200
	Capacidad comunicación escrita	-9,839E-02	9,899E-02	-,278
	Autoconfianza	-8,088E-02	-,315	,180
	Capacidad creativa	,439	-,269	,266
	Conocimiento Inglés	-,125	,213	-,206
	Conocimiento Francés	,109	-5,360E-02	-,234
	Conocimiento otras lenguas	-3,725E-02	-,160	,315

LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS DE EDUCACIÓN FÍSICA

Matrices anti-imagen

		Obtención autonoma información	Planificación trabajo y tiempo	Capacidad resolucion problemas	Liderazgo
Covarianza anti-imagen	Conocimientos técnicos EF	-7,868E-02	-2,768E-02	-4,905E-02	-3,221E-02
	Conocimientos prácticos EF	,112	-3,225E-02	5,525E-02	-6,926E-02
	Conocimientos Nuevas Tecnologías	-6,627E-02	3,675E-02	-9,050E-02	1,277E-02
	Obtención autonoma información	,183	-2,041E-02	-3,979E-03	-1,326E-02
	Planificación trabajo y tiempo	-2,041E-02	,492	-3,083E-02	9,993E-02
	Capacidad resolucion problemas	-3,979E-03	-3,083E-02	,182	4,781E-03
	Liderazgo	-1,326E-02	9,993E-02	4,781E-03	,146
	Coordinación trabajo equipo	2,637E-02	-8,076E-02	7,464E-02	-5,981E-02
	Tolerancia	-7,608E-02	4,854E-03	-6,708E-02	3,908E-02
	Capacidad comunicacion oral	2,405E-02	3,610E-02	-1,779E-02	-9,378E-02
	Capacidad comunicación escrita	2,173E-02	-7,068E-02	2,808E-02	-6,235E-02
	Autoconfianza	2,525E-02	-,101	-3,951E-02	2,750E-02
	Capacidad creativa	-6,677E-02	-,125	-9,404E-02	-6,975E-02
	Conocimiento Inglés	-6,016E-02	-1,563E-02	5,275E-02	-5,035E-02
	Conocimiento Francés	-5,356E-02	-8,164E-03	4,840E-02	3,020E-02
Conocimiento otras lenguas	-1,160E-02	-,102	-5,129E-02	-,101	
Correlación anti-imagen	Conocimientos técnicos EF	-,408	-8,769E-02	-,255	-,187
	Conocimientos prácticos EF	,475	-8,334E-02	,234	-,329
	Conocimientos Nuevas Tecnologías	-,350	,118	-,479	7,558E-02
	Obtención autonoma información	,797 ^a	-6,800E-02	-2,176E-02	-8,115E-02
	Planificación trabajo y tiempo	-6,800E-02	,577 ^a	-,103	,373
	Capacidad resolucion problemas	-2,176E-02	-,103	,819 ^a	2,931E-02
	Liderazgo	-8,115E-02	,373	2,931E-02	,771 ^a
	Coordinación trabajo equipo	9,587E-02	-,179	,272	-,244
	Tolerancia	-,435	1,696E-02	-,385	,251
	Capacidad comunicacion oral	,115	,105	-8,518E-02	-,502
	Capacidad comunicación escrita	8,407E-02	-,167	,109	-,270
	Autoconfianza	9,144E-02	-,223	-,143	,112
	Capacidad creativa	-,273	-,312	-,385	-,320
	Conocimiento Inglés	-,264	-4,192E-02	,232	-,248
	Conocimiento Francés	-,241	-2,238E-02	,218	,152
Conocimiento otras lenguas	-3,899E-02	-,210	-,173	-,381	

ANEXO 2. ANÁLISIS FACTORIAL

Matrices anti-imagen

		Coordinación trabajo equipo	Tolerancia	Capacidad comunicacion oral
Covarianza anti-imagen	Conocimientos técnicos EF	-5,440E-02	4,405E-02	-5,505E-03
	Conocimientos prácticos EF	9,698E-02	-7,585E-02	6,663E-02
	Conocimientos Nuevas Tecnologías	-7,374E-02	7,064E-02	-4,332E-02
	Obtención autonoma información	2,637E-02	-7,608E-02	2,405E-02
	Planificación trabajo y tiempo	-8,076E-02	4,854E-03	3,610E-02
	Capacidad resolucion problemas	7,464E-02	-6,708E-02	-1,779E-02
	Liderazgo	-5,981E-02	3,908E-02	-9,378E-02
	Coordinación trabajo equipo	,413	-6,485E-02	9,256E-03
	Tolerancia	-6,485E-02	,167	-9,725E-02
	Capacidad comunicacion oral	9,256E-03	-9,725E-02	,239
	Capacidad comunicación escrita	8,430E-02	-9,660E-02	3,837E-02
	Autoconfianza	-1,740E-03	-6,796E-02	-6,880E-03
	Capacidad creativa	-,101	5,198E-02	-4,105E-03
	Conocimiento Inglés	,132	3,013E-02	2,393E-02
	Conocimiento Francés	,162	5,096E-02	-7,392E-02
Conocimiento otras lenguas	-6,422E-02	-7,269E-03	9,475E-02	
Correlación anti-imagen	Conocimientos técnicos EF	-,188	,240	-2,502E-02
	Conocimientos prácticos EF	,273	-,337	,247
	Conocimientos Nuevas Tecnologías	-,259	,391	-,200
	Obtención autonoma información	9,587E-02	-,435	,115
	Planificación trabajo y tiempo	-,179	1,696E-02	,105
	Capacidad resolucion problemas	,272	-,385	-8,518E-02
	Liderazgo	-,244	,251	-,502
	Coordinación trabajo equipo	,612 ^a	-,247	2,947E-02
	Tolerancia	-,247	,689 ^a	-,487
	Capacidad comunicacion oral	2,947E-02	-,487	,792 ^a
	Capacidad comunicación escrita	,217	-,392	,130
	Autoconfianza	-4,198E-03	-,258	-2,181E-02
	Capacidad creativa	-,274	,223	-1,470E-02
	Conocimiento Inglés	,388	,139	9,207E-02
	Conocimiento Francés	,484	,240	-,291
Conocimiento otras lenguas	-,144	-2,563E-02	,279	

Matrices anti-imagen

		Capacidad comunicación escrita	Autoconfianza	Capacidad creativa
Covarianza anti-imagen	Conocimientos técnicos EF	-2,674E-02	-2,348E-02	,113
	Conocimientos prácticos EF	3,299E-02	-,112	-8,466E-02
	Conocimientos Nuevas Tecnologías	-7,439E-02	5,145E-02	6,714E-02
	Obtención autonoma información	2,173E-02	2,525E-02	-6,677E-02
	Planificación trabajo y tiempo	-7,068E-02	-,101	-,125
	Capacidad resolucion problemas	2,808E-02	-3,951E-02	-9,404E-02
	Liderazgo	-6,235E-02	2,750E-02	-6,975E-02
	Coordinación trabajo equipo	8,430E-02	-1,740E-03	-,101
	Tolerancia	-9,660E-02	-6,796E-02	5,198E-02
	Capacidad comunicacion oral	3,837E-02	-6,880E-03	-4,105E-03
	Capacidad comunicación escrita	,365	7,270E-02	-2,885E-03
	Autoconfianza	7,270E-02	,416	-1,985E-02
	Capacidad creativa	-2,885E-03	-1,985E-02	,326
	Conocimiento Inglés	-1,488E-02	-8,093E-02	-7,075E-02
	Conocimiento Francés	4,410E-02	-7,298E-03	-7,425E-02
Conocimiento otras lenguas	2,156E-02	8,878E-02	6,589E-02	
Correlación anti-imagen	Conocimientos técnicos EF	-9,839E-02	-8,088E-02	,439
	Conocimientos prácticos EF	9,899E-02	-,315	-,269
	Conocimientos Nuevas Tecnologías	-,278	,180	,266
	Obtención autonoma información	8,407E-02	9,144E-02	-,273
	Planificación trabajo y tiempo	-,167	-,223	-,312
	Capacidad resolucion problemas	,109	-,143	-,385
	Liderazgo	-,270	,112	-,320
	Coordinación trabajo equipo	,217	-4,198E-03	-,274
	Tolerancia	-,392	-,258	,223
	Capacidad comunicacion oral	,130	-2,181E-02	-1,470E-02
	Capacidad comunicación escrita	,864 ^a	,187	-8,365E-03
	Autoconfianza	,187	,778 ^a	-5,388E-02
	Capacidad creativa	-8,365E-03	-5,388E-02	,660 ^a
	Conocimiento Inglés	-4,636E-02	-,236	-,233
	Conocimiento Francés	,140	-2,175E-02	-,250
Conocimiento otras lenguas	5,139E-02	,198	,166	

ANEXO 2. ANÁLISIS FACTORIAL

Matrices anti-imagen

		Conocimiento Inglés	Conocimiento Francés	Conocimiento otras lenguas
Covarianza anti-imagen	Conocimientos técnicos EF	-2,999E-02	2,558E-02	-1,165E-02
	Conocimientos prácticos EF	6,264E-02	-1,539E-02	-6,143E-02
	Conocimientos Nuevas Tecnologías	-4,844E-02	-5,383E-02	9,673E-02
	Obtención autonoma información	-6,016E-02	-5,356E-02	-1,160E-02
	Planificación trabajo y tiempo	-1,563E-02	-8,164E-03	-,102
	Capacidad resolucion problemas	5,275E-02	4,840E-02	-5,129E-02
	Liderazgo	-5,035E-02	3,020E-02	-,101
	Coordinación trabajo equipo	,132	,162	-6,422E-02
	Tolerancia	3,013E-02	5,096E-02	-7,269E-03
	Capacidad comunicacion oral	2,393E-02	-7,392E-02	9,475E-02
	Capacidad comunicación escrita	-1,488E-02	4,410E-02	2,156E-02
	Autoconfianza	-8,093E-02	-7,298E-03	8,878E-02
	Capacidad creativa	-7,075E-02	-7,425E-02	6,589E-02
	Conocimiento Inglés	,283	,128	5,889E-03
	Conocimiento Francés	,128	,271	-,149
	Conocimiento otras lenguas	5,889E-03	-,149	,483
Correlación anti-imagen	Conocimientos técnicos EF	-,125	,109	-3,725E-02
	Conocimientos prácticos EF	,213	-5,360E-02	-,160
	Conocimientos Nuevas Tecnologías	-,206	-,234	,315
	Obtención autonoma información	-,264	-,241	-3,899E-02
	Planificación trabajo y tiempo	-4,192E-02	-2,238E-02	-,210
	Capacidad resolucion problemas	,232	,218	-,173
	Liderazgo	-,248	,152	-,381
	Coordinación trabajo equipo	,388	,484	-,144
	Tolerancia	,139	,240	-2,563E-02
	Capacidad comunicacion oral	9,207E-02	-,291	,279
	Capacidad comunicación escrita	-4,636E-02	,140	5,139E-02
	Autoconfianza	-,236	-2,175E-02	,198
	Capacidad creativa	-,233	-,250	,166
	Conocimiento Inglés	,755 ^a	,464	1,595E-02
	Conocimiento Francés	,464	,617 ^a	-,413
	Conocimiento otras lenguas	1,595E-02	-,413	,368 ^a

a. Medida de adecuación muestral

LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS DE EDUCACIÓN FÍSICA

Comunalidades

	Inicial	Extracción
Conocimientos técnicos EF	1,000	,762
Conocimientos prácticos EF	1,000	,562
Conocimientos Nuevas Tecnologías	1,000	,781
Obtención autónoma información	1,000	,759
Planificación trabajo y tiempo	1,000	,686
Capacidad resolución problemas	1,000	,819
Liderazgo	1,000	,870
Coordinación trabajo equipo	1,000	,658
Tolerancia	1,000	,744
Capacidad comunicación oral	1,000	,653
Capacidad comunicación escrita	1,000	,626
Autoconfianza	1,000	,686
Capacidad creativa	1,000	,565
Conocimiento Inglés	1,000	,523
Conocimiento Francés	1,000	,889
Conocimiento otras lenguas	1,000	,761

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	6,748	42,173	42,173
2	1,821	11,382	53,555
3	1,686	10,535	64,090
4	1,091	6,817	70,907
5	,979	6,117	77,024
6	,884	5,525	82,549
7	,659	4,116	86,665
8	,491	3,070	89,735
9	,459	2,866	92,602
10	,276	1,725	94,327
11	,242	1,515	95,842
12	,209	1,309	97,151
13	,187	1,167	98,318
14	,113	,705	99,023
15	9,215E-02	,576	99,599
16	6,412E-02	,401	100,000

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

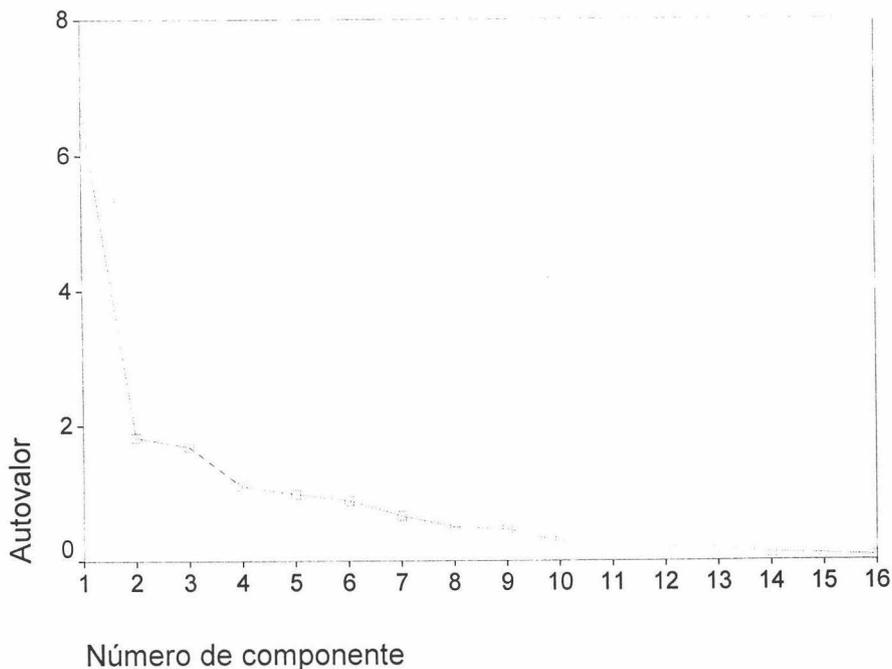
ANEXO 2. ANÁLISIS FACTORIAL

Varianza total explicada

Componente	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	6,748	42,173	42,173	5,444	34,027	34,027
2	1,821	11,382	53,555	2,302	14,386	48,413
3	1,686	10,535	64,090	1,964	12,274	60,687
4	1,091	6,817	70,907	1,635	10,220	70,907
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Gráfico de sedimentación



LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS DE EDUCACIÓN FÍSICA

Matriz de componentes^a

	Componente			
	1	2	3	4
Conocimientos técnicos EF	,835			
Conocimientos prácticos EF	,516		,504	
Conocimientos Nuevas Tecnologías	,758	-,417		
Obtención autónoma información	,817			
Planificación trabajo y tiempo		,762		
Capacidad resolución problemas	,852			
Liderazgo	,792	-,329		
Coordinación trabajo equipo	,505	,306		-,539
Tolerancia	,718	,384		
Capacidad comunicación oral	,744			
Capacidad comunicación escrita	,758			
Autoconfianza	,469	,662		
Capacidad creativa	,589		,402	
Conocimiento Inglés	,656			
Conocimiento Francés	-,501		,602	,477
Conocimiento otras lenguas			,807	-,318

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 4 componentes extraídos

ANEXO 2. ANÁLISIS FACTORIAL

Correlaciones reproducidas

		Conocimientos técnicos EF	Conocimientos prácticos EF	Conocimientos Nuevas Tecnologías	
Correlación reproducida	Conocimientos técnicos EF	,762 ^b	,492	,669	
	Conocimientos prácticos EF	,492	,562 ^b	,340	
	Conocimientos Nuevas Tecnologías	,669	,340	,781 ^b	
	Obtención autónoma información	,664	,365	,735	
	Planificación trabajo y tiempo	4,204E-02	,285	-,146	
	Capacidad resolución problemas	,643	,411	,645	
	Liderazgo	,784	,546	,702	
	Coordinación trabajo equipo	,460	,319	,153	
	Tolerancia	,491	,265	,399	
	Capacidad comunicación oral	,595	,289	,678	
	Capacidad comunicación escrita	,657	,312	,619	
	Autoconfianza	,257	,267	,106	
	Capacidad creativa	,472	,499	,416	
	Conocimiento Inglés	,593	,261	,577	
	Conocimiento Francés	-,416	-6,157E-02	-,175	
	Conocimiento otras lenguas	5,514E-02	,420	-9,545E-02	
	Residual ^a	Conocimientos técnicos EF		4,322E-02	2,113E-02
		Conocimientos prácticos EF	4,322E-02		7,619E-02
Conocimientos Nuevas Tecnologías		2,113E-02	7,619E-02		
Obtención autónoma información		2,858E-02	-,170	-3,179E-02	
Planificación trabajo y tiempo		4,717E-02	-,117	6,212E-02	
Capacidad resolución problemas		1,011E-02	-4,546E-02	1,736E-02	
Liderazgo		-6,743E-02	-2,520E-02	-7,464E-02	
Coordinación trabajo equipo		-7,473E-02	-,140	5,400E-02	
Tolerancia		-3,983E-02	2,386E-02	-6,517E-02	
Capacidad comunicación oral		-7,393E-02	-1,192E-02	-7,614E-02	
Capacidad comunicación escrita		-4,032E-02	7,479E-03	-2,175E-02	
Autoconfianza		5,169E-02	,134	6,295E-03	
Capacidad creativa		-,151	-,140	-7,877E-02	
Conocimiento Inglés		-5,922E-03	-7,449E-02	-4,538E-02	
Conocimiento Francés		1,008E-02	-1,797E-02	4,901E-03	
Conocimiento otras lenguas		-1,763E-02	-,176	-5,066E-02	

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS DE EDUCACIÓN FÍSICA

Correlaciones reproducidas

		Obtención autónoma información	Planificación trabajo y tiempo	Capacidad resolución problemas	Liderazgo
Correlación reproducida	Conocimientos técnicos EF	,664	4,204E-02	,643	,784
	Conocimientos prácticos EF	,365	,285	,411	,546
	Conocimientos Nuevas Tecnologías	,735	-,146	,645	,702
	Obtención autónoma información	,759 ^b	5,073E-02	,746	,639
	Planificación trabajo y tiempo	5,073E-02	,686 ^b	,283	-6,842E-02
	Capacidad resolución problemas	,746	,283	,819 ^b	,564
	Liderazgo	,639	-6,842E-02	,564	,870 ^b
	Coordinación trabajo equipo	,225	,238	,315	,409
	Tolerancia	,557	,383	,698	,342
	Capacidad comunicación oral	,701	1,838E-02	,684	,561
	Capacidad comunicación escrita	,626	-2,234E-02	,605	,634
	Autoconfianza	,310	,599	,524	,102
	Capacidad creativa	,492	,364	,572	,466
	Conocimiento Inglés	,552	-,114	,498	,596
	Conocimiento Francés	-,248	-6,149E-02	-,313	-,301
	Conocimiento otras lenguas	-,148	,172	-,150	,209
Residual ^a	Conocimientos técnicos EF	2,858E-02	4,717E-02	1,011E-02	-6,743E-02
	Conocimientos prácticos EF	-,170	-,117	-4,546E-02	-2,520E-02
	Conocimientos Nuevas Tecnologías	-3,179E-02	6,212E-02	1,736E-02	-7,464E-02
	Obtención autónoma información		8,096E-02	-1,700E-02	-4,087E-02
	Planificación trabajo y tiempo	8,096E-02		-3,231E-02	-3,783E-02
	Capacidad resolución problemas	-1,700E-02	-3,231E-02		-2,620E-02
	Liderazgo	-4,087E-02	-3,783E-02	-2,620E-02	
	Coordinación trabajo equipo	5,108E-02	-4,010E-02	2,999E-02	3,247E-03
	Tolerancia	-9,252E-03	-,121	2,203E-02	3,670E-03
	Capacidad comunicación oral	-9,857E-02	-,108	-1,626E-02	8,158E-02
	Capacidad comunicación escrita	-4,189E-02	8,714E-02	-3,523E-02	-3,349E-02
	Autoconfianza	-7,076E-02	-,153	-6,555E-02	3,296E-02
	Capacidad creativa	1,260E-02	-8,567E-03	-4,246E-02	6,617E-02
	Conocimiento Inglés	6,306E-02	,141	-8,609E-02	-1,380E-02
	Conocimiento Francés	-6,005E-05	-2,256E-02	-2,919E-02	4,558E-03
	Conocimiento otras lenguas	8,158E-02	-1,850E-02	7,083E-02	-3,544E-02

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

ANEXO 2. ANÁLISIS FACTORIAL

Correlaciones reproducidas

		Coordinación trabajo equipo	Tolerancia	Capacidad comunicacion oral
Correlación reproducida	Conocimientos técnicos EF	,460	,491	,595
	Conocimientos prácticos EF	,319	,265	,289
	Conocimientos Nuevas Tecnologías	,153	,399	,678
	Obtención autonoma información	,225	,557	,701
	Planificación trabajo y tiempo	,238	,383	1,838E-02
	Capacidad resolucion problemas	,315	,698	,684
	Liderazgo	,409	,342	,561
	Coordinación trabajo equipo	,658 ^b	,431	,192
	Tolerancia	,431	,744 ^b	,522
	Capacidad comunicacion oral	,192	,522	,653 ^b
	Capacidad comunicación escrita	,395	,509	,581
	Autoconfianza	,359	,625	,278
	Capacidad creativa	,217	,420	,421
	Conocimiento Inglés	,328	,391	,513
	Conocimiento Francés	-,658	-,516	-,249
	Conocimiento otras lenguas	2,726E-02	-,293	-,202
	Residual ^a	Conocimientos técnicos EF	-7,473E-02	-3,983E-02
Conocimientos prácticos EF		-,140	2,386E-02	-1,192E-02
Conocimientos Nuevas Tecnologías		5,400E-02	-6,517E-02	-7,614E-02
Obtención autonoma información		5,108E-02	-9,252E-03	-9,857E-02
Planificación trabajo y tiempo		-4,010E-02	-,121	-,108
Capacidad resolucion problemas		2,999E-02	2,203E-02	-1,626E-02
Liderazgo		3,247E-03	3,670E-03	8,158E-02
Coordinación trabajo equipo			2,739E-02	,134
Tolerancia		2,739E-02		,115
Capacidad comunicacion oral		,134	,115	
Capacidad comunicación escrita		-,101	4,237E-02	-6,781E-02
Autoconfianza		-,117	-6,563E-02	-2,394E-02
Capacidad creativa		8,255E-02	-,114	-3,001E-02
Conocimiento Inglés		-,177	-,166	-,188
Conocimiento Francés	,125	3,738E-02	4,944E-02	
Conocimiento otras lenguas	-9,402E-03	,124	4,542E-02	

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS DE EDUCACIÓN FÍSICA

Correlaciones reproducidas

		Capacidad comunicación escrita	Autoconfianza	Capacidad creativa
Correlación reproducida	Conocimientos técnicos EF	,657	,257	,472
	Conocimientos prácticos EF	,312	,267	,499
	Conocimientos Nuevas Tecnologías	,619	,106	,416
	Obtención autonoma información	,626	,310	,492
	Planificación trabajo y tiempo	-2,234E-02	,599	,364
	Capacidad resolucion problemas	,605	,524	,572
	Liderazgo	,634	,102	,466
	Coordinación trabajo equipo	,395	,359	,217
	Tolerancia	,509	,625	,420
	Capacidad comunicacion oral	,581	,278	,421
	Capacidad comunicación escrita	,626 ^b	,246	,347
	Autoconfianza	,246	,686 ^b	,407
	Capacidad creativa	,347	,407	,565 ^b
	Conocimiento Inglés	,564	,129	,270
	Conocimiento Francés	-,470	-,326	-2,017E-02
	Conocimiento otras lenguas	-,167	-,104	,229
	Residual ^a	Conocimientos técnicos EF	-4,032E-02	5,169E-02
Conocimientos prácticos EF		7,479E-03	,134	-,140
Conocimientos Nuevas Tecnologías		-2,175E-02	6,295E-03	-7,877E-02
Obtención autonoma información		-4,189E-02	-7,076E-02	1,260E-02
Planificación trabajo y tiempo		8,714E-02	-,153	-8,567E-03
Capacidad resolucion problemas		-3,523E-02	-6,555E-02	-4,246E-02
Liderazgo		-3,349E-02	3,296E-02	6,617E-02
Coordinación trabajo equipo		-,101	-,117	8,255E-02
Tolerancia		4,237E-02	-6,563E-02	-,114
Capacidad comunicacion oral		-6,781E-02	-2,394E-02	-3,001E-02
Capacidad comunicación escrita			-5,065E-02	-4,627E-02
Autoconfianza		-5,065E-02		-8,058E-02
Capacidad creativa		-4,627E-02	-8,058E-02	
Conocimiento Inglés		-4,026E-02	9,218E-02	,125
Conocimiento Francés		1,947E-02	4,219E-03	-4,126E-02
Conocimiento otras lenguas	4,465E-02	-3,471E-02	-,108	

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

ANEXO 2. ANÁLISIS FACTORIAL

Correlaciones reproducidas

		Conocimiento Inglés	Conocimiento Francés	Conocimiento otras lenguas
Correlación reproducida	Conocimientos técnicos EF	,593	-,416	5,514E-02
	Conocimientos prácticos EF	,261	-6,157E-02	,420
	Conocimientos Nuevas Tecnologías	,577	-,175	-9,545E-02
	Obtención autonoma información	,552	-,248	-,148
	Planificación trabajo y tiempo	-,114	-6,149E-02	,172
	Capacidad resolucion problemas	,498	-,313	-,150
	Liderazgo	,596	-,301	,209
	Coordinación trabajo equipo	,328	-,658	2,726E-02
	Tolerancia	,391	-,516	-,293
	Capacidad comunicacion oral	,513	-,249	-,202
	Capacidad comunicación escrita	,564	-,470	-,167
	Autoconfianza	,129	-,326	-,104
	Capacidad creativa	,270	-2,017E-02	,229
	Conocimiento Inglés	,523 ^b	-,404	-,141
	Conocimiento Francés	-,404	,889 ^b	,372
	Conocimiento otras lenguas	-,141	,372	,761 ^b
Residual ^a	Conocimientos técnicos EF	-5,922E-03	1,008E-02	-1,763E-02
	Conocimientos prácticos EF	-7,449E-02	-1,797E-02	-,176
	Conocimientos Nuevas Tecnologías	-4,538E-02	4,901E-03	-5,066E-02
	Obtención autonoma información	6,306E-02	-6,005E-05	8,158E-02
	Planificación trabajo y tiempo	,141	-2,256E-02	-1,850E-02
	Capacidad resolucion problemas	-8,609E-02	-2,919E-02	7,083E-02
	Liderazgo	-1,380E-02	4,558E-03	-3,544E-02
	Coordinación trabajo equipo	-,177	,125	-9,402E-03
	Tolerancia	-,166	3,738E-02	,124
	Capacidad comunicacion oral	-,188	4,944E-02	4,542E-02
	Capacidad comunicación escrita	-4,026E-02	1,947E-02	4,465E-02
	Autoconfianza	9,218E-02	4,219E-03	-3,471E-02
	Capacidad creativa	,125	-4,126E-02	-,108
	Conocimiento Inglés	-6,443E-02	-6,443E-02	-1,889E-02
Conocimiento Francés	-6,443E-02	-1,805E-02	-1,805E-02	
Conocimiento otras lenguas	-1,889E-02	-1,805E-02		

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Correlaciones reproducidas

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

- a. Los residuos se calculan entre las correlaciones observadas y reproducidas. Hay 55 (45,0%) residuos no redundantes con valores absolutos $> 0,05$.
- b. Comunalidades reproducidas

ANEXO 2. ANÁLISIS FACTORIAL

Matriz de componentes rotados^a

	Componente			
	1	2	3	4
Conocimientos técnicos EF	,745		,366	
Conocimientos prácticos EF	,366			,585
Conocimientos Nuevas Tecnologías	,882			
Obtención autónoma información	,842			
Planificación trabajo y tiempo		,787		
Capacidad resolución problemas	,752	,493		
Liderazgo	,767		,307	,425
Coordinación trabajo equipo			,737	
Tolerancia	,483	,604	,330	
Capacidad comunicación oral	,780			
Capacidad comunicación escrita	,701		,358	
Autoconfianza		,785		
Capacidad creativa	,474	,456		,361
Conocimiento Inglés	,648		,317	
Conocimiento Francés			-,871	
Conocimiento otras lenguas				,850

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 7 iteraciones.

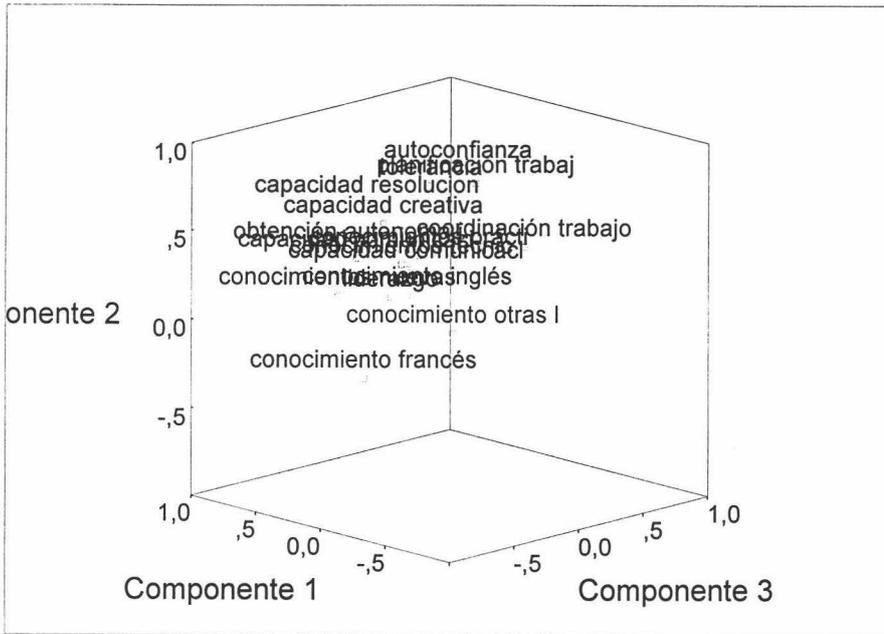
Matriz de transformación de las componentes

Componente	1	2	3	4
1	,863	,340	,357	,113
2	-,440	,868	,230	,020
3	,023	,108	-,440	,891
4	,248	,345	-,791	-,439

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Gráfico de componentes en espacio rotado



ANEXO 3
Ficha de registro de datos para la entrevista a los
profesores universitarios



ANEXO 3.
FICHA DEL REGISTRO DE DATOS PARA LA ENTREVISTA A LOS PROFESORES
UNIVERSITARIOS

Datos personales:

Departamento:
Estudios que posee:
Edad: Sexo: Años de docencia:

Formación Universitaria:

1. ¿Qué dificultades cree que se les presentan a los alumnos y alumnas en la carrera de Educación Física?
.....
.....
.....
.....
.....
2. ¿Cómo es la asistencia de los alumnos y alumnas a clase? ¿Cuáles son las causas que usted cree que provocan el absentismo de los alumnos y alumnas a clase? ...
.....
.....
.....
.....
.....
3. ¿Cree usted que los alumnos tienen aptitudes para cursar esta titulación?
.....
.....
.....
.....
.....

4. ¿En qué competencias forma usted a sus alumnos y alumnas?
.....
.....
.....
.....
.....

5. Enumere las competencias que usted considere más importantes para el desempeño de la labor docente futura de los alumnos y alumnas
.....
.....
.....
.....
.....

6. ¿Cree usted que la formación impartida es la adecuada para encontrar un puesto de trabajo?
.....
.....
.....
.....
.....

7. ¿Cómo ve usted el equilibrio entre teoría y práctica de la materia?
.....
.....
.....
.....
.....

8. ¿Actualiza su materia todos los años? ¿Qué formas de actualizar los contenidos tiene?
.....
.....
.....
.....
.....

ANEXO 3. FICHA DE REGISTRO DE DATOS DE LA ENTREVISTA A LOS PROFESORES
UNIVERSITARIOS

9. ¿Qué opina de las asignaturas que conforman el plan de estudios? ¿Con las adecuadas? ¿Qué añadiría, mantendría y/o suprimiría?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

10. Los alumnos y alumnas que cursan la titulación ¿Qué nivel de formación traen?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

11. ¿La ayuda por parte del profesorado hacia el alumnado, cree que es suficiente?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

12. ¿Se ve mermada su labor docente por falta de recursos?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Satisfacción con la enseñanza:

1. ¿Cómo ve usted el grado de satisfacción de los alumnos y alumnas con respecto a la formación que reciben?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Formación continua:

1. ¿Qué importancia tiene para usted la formación continua para sus alumnos?

.....

.....

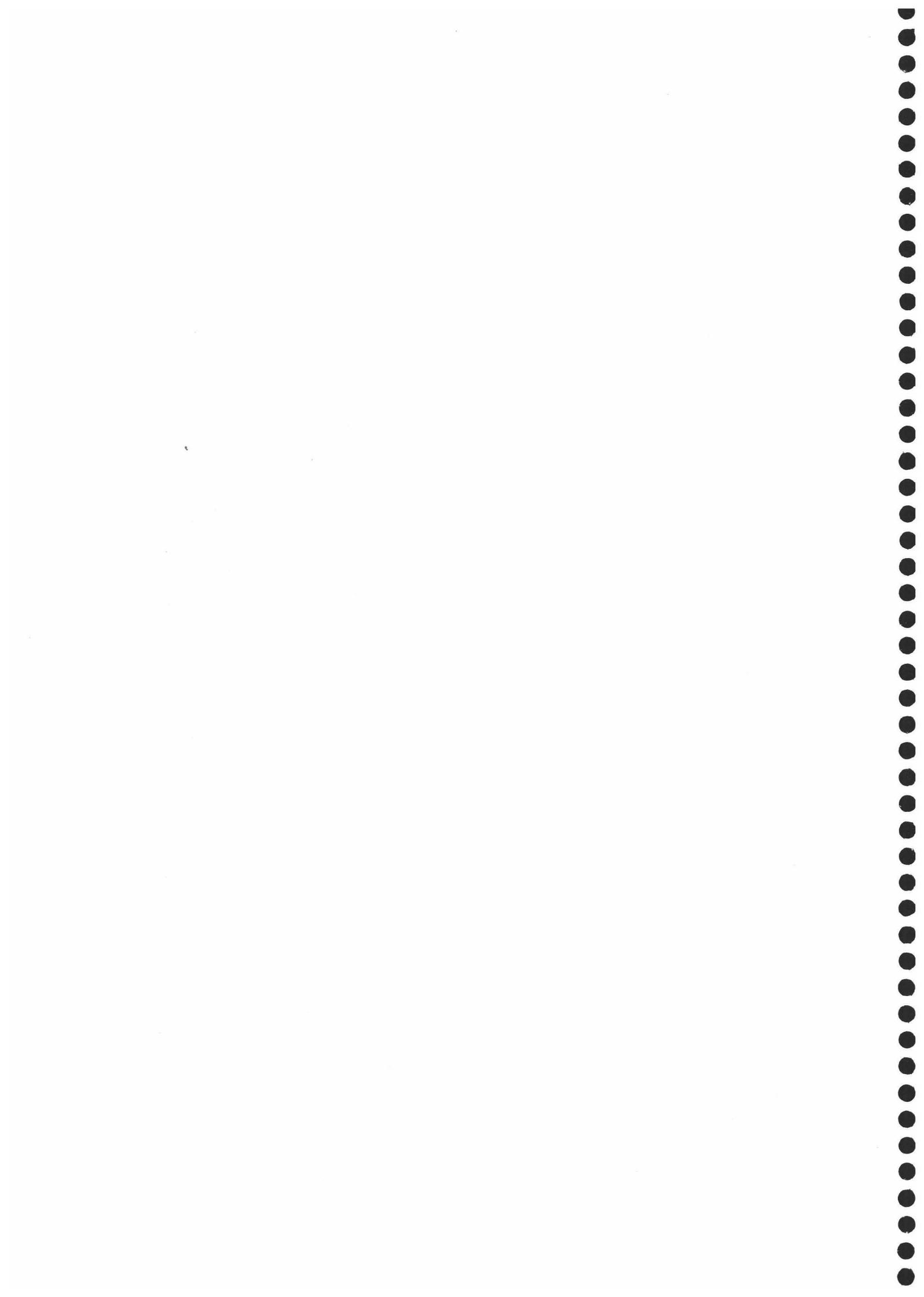
.....

.....

.....

.....

ANEXO 4
**Ficha de registro de datos para la entrevista a los
empleadores**



ANEXO 4.
FICHA DEL REGISTRO DE DATOS PARA LA ENTREVISTA A LOS
EMPLEADORES

Datos personales:

Nombre del Centro:
Puesto que desempeña:
Estudios que posee:
Sexo:Años de docencia:Años en el cargo:

Formación de los egresados:

1. Dígame según su criterio, un aspecto fuerte y uno débil en la formación de estos trabajadores
2. Hábleme de su percepción sobre las deficiencias formativas, o dicho de otra manera, ¿Qué incluiría usted en la formación de sus trabajadores?

Satisfacción con el empleo que desempeñan los egresados:

1. ¿Con qué aspectos considera que está relacionada la satisfacción laboral?

2. ¿Considera importante para un buen desempeño profesional una buena relación con los compañeros?
-
-
-
-
-

Valore de 1 a 5 las relaciones que mantiene este profesional con:

- Supervisores _____
- Compañeros _____
- Personas que dependan de él _____

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Describa brevemente con 5 ó 6 aspectos cómo debería ser para usted el profesional 10 (máxima valoración profesional)
-
-
-
-
-
-