

INSERCIÓN SOCIO-PROFESIONAL DE EGRESADOS DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR MUSICAL: UNA PERSPECTIVA INTERNACIONAL¹

Ruth Nayibe Cárdenas Soler²
Oswaldo Lorenzo Quiles³

Abstract: The technological, economic and demographic conditions of modern society, faced with processes of globalization and the strong professional competition existing in the context of a labor market with increasing international projection, makes the socio-professional inclusion of higher education graduates a relevant matter for educational institutions, for students themselves, as well as for the productive sector and the community in general (Jiménez, 2009). In Colombia, graduates of Music Education training programs, referred to as pedagogical degrees in Music, as well as all other pedagogical bachelors, face in their first years of professional service, the challenge of putting into practice their teaching skills and learning to teach in a real educational context. In this sense Grossman & Thompson (2004) indicate that it is necessary to place more attention on novice teachers, proposing policies and strategies that favor their assessment and accompaniment during the early years of professional performance, and opportunities for continued education. Also, Abad (2005) refers to generational discrimination as one of the problems related to access the world of work and the allocation of income for young graduates, constituting this in one of the biggest concerns of professional education.

Keywords: Colombia; socio-professional inclusion; higher education; teacher training; music education

Resumen: Las condiciones tecnológicas, económicas y demográficas de la sociedad moderna, enfrentada a procesos globalizadores y a una fuerte competencia profesional en el marco de un mercado laboral con creciente proyección internacional, hacen de la inserción socio-profesional de los graduados de educación superior una temática relevante para las instituciones educativas, para los propios estudiantes, el sector productivo y la comunidad en general (Jiménez, 2009).

En Colombia, los graduados de programas de educadores musicales denominados licenciaturas en música, al igual que otros profesionales de la educación, se enfrentan, durante sus primeros años de ejercicio laboral, al desafío de poner en práctica sus competencias docentes y aprender a enseñar en un contexto real. En este sentido, Grossman y Thompson (2004) indican que se hace necesario poner mayor atención a los maestros principiantes, planteando políticas y estrategias que favorezcan el acompañamiento durante los primeros años de desempeño profesional y la

Cárdenas Soler, R. N.; Lorenzo Quiles, O. (2014). Inserción socio-profesional de egresados de programas de Educación Superior Musical: una perspectiva internacional. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 5 (2014) março, 209-222

continuidad en la formación. Por su parte, Abad (2005) se refiere a las discriminaciones generacionales como uno de los problemas relacionados con el acceso al mundo del trabajo y a la asignación de ingresos para los jóvenes graduados, constituyéndose este aspecto en una de las mayores preocupaciones de los profesionales de la educación.

Palabras Clave: Colombia; inserción socio-profesional; educación superior; formación del profesorado; educación musical

Generalidades de la inserción socio-profesional

Según González (González, 1993), las demandas y necesidades del sector laboral comienzan a ser analizadas, reflexionadas y revisadas en la educación superior, pues existe una preocupación generalizada por saber cómo se presenta la transición de los graduados al mercado laboral, qué competencias requiere de él dicho mercado y cuáles son las que le ofrece el centro de formación para desempeñarse idóneamente atendiendo a las características de las sociedades del siglo XXI.

La inserción socio-profesional, como estrategia de preparación de los estudiantes para la transición e integración en el sector productivo, nace en Estados Unidos en los años setenta, bajo la idea de la formación para el trabajo (Justiniano, 2006). A partir de estas experiencias norteamericanas, los estudios y el debate sobre inserción se extienden a Europa y ahora a Latinoamérica, respondiendo principalmente a las dinámicas que sugiere la calidad educativa.

Para la universidad en general, como institución educativa que forma el grueso de los profesionales más cualificados de la mayoría de sectores productivos, no es posible permanecer ajena a los problemas sociales y económicos que están enfrentando sus graduados y de los que con seguridad tomarán parte las nuevas generaciones (Ventura, 2005).

A la tarea educativa y formativa que realizan las universidades se debe unir la del Estado en una dirección laboral y social, pues, como afirma Palma (Palma, 1993), una de las misiones de éste es la de crear empleo y desarrollo.

Las características del mercado laboral dependen del desarrollo económico y social de los países (Consejo Nacional de Política Económica y Social - CONPES 3527, 2008), donde, de manera particular, el uso de nuevas tecnologías acaba con unos empleos y genera otros, exigiendo una nueva cualificación y aptitudes por parte de los empleados (mano de obra cualificada) y el surgimiento de otras formas de empleabilidad, como el autoempleo

y el emprendedurismo (generación de empresa). Ante estos retos, el sistema educativo debe pensar en la formación como alternativa para fortalecer el crecimiento económico y bienestar social de un país, a partir del flujo de personal cualificado en el mercado de trabajo, aunque la formación para el trabajo no deba ser el único objetivo educacional.

Pérez [Pérez, 2001, citado en Ventura, 2005] presenta una adaptación de lo que debería ser un modelo de inserción laboral (Figura 1), señalando la secuencia de acceso al mercado de trabajo por parte de un profesional recién graduado.

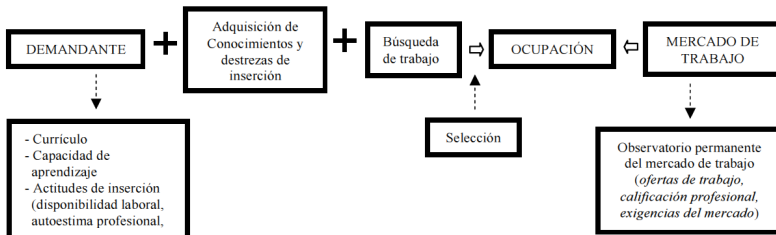


Figura 1. Proceso de inserción laboral (reelaboración hecha por los autores de este trabajo con base en la información disponible en Ventura, 2005).

Como se apunta en la figura anterior, el acceso de los egresados al mercado laboral se afecta por los procesos de inserción, movilidad y cualificación profesional, teniendo en cuenta que las dinámicas de inserción se relacionan con las actividades que realiza el egresado después del grado, que pueden ser inmediatas o no. La movilidad laboral tiene que ver con el análisis sobre la trayectoria entre la universidad, el primer empleo y los sucesivos, y la cualificación profesional (por interés personal o por necesidad laboral), es la capacitación que le permite profundizar al egresado en alguno de los aspectos de su formación básica.

Se han realizado estudios para determinar cuáles son las competencias que se deben desarrollar en los estudiantes de educación superior, de tal forma que sean pertinentes para las necesidades del mercado laboral. Los resultados de estos estudios han determinado que son importantes las aptitudes personales (la solución creativa de problemas), las habilidades interpersonales (motivar a los demás o solucionar conflictos), y las habilidades de grupo (empoderamiento y delegación); es decir, la educación de líderes (González, 1993).

Los profesionales que cuentan con un mayor nivel de

estudios (pregrado o posgrado) tienen mayor facilidad para conseguir empleo (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 2005; Nunez; Livanos, 2009) y sus temporadas de desempleo son más cortas. Sin embargo, el Observatorio de la Universidad Colombiana opina que el hecho de contar con más títulos universitarios no posibilita la fácil consecución de un empleo, dadas las condiciones económicas de los empleadores.

Lamentablemente, la aplicación de las competencias dentro de los procesos educativos es reciente, exigiendo de las instituciones educativas mayor formación de sus docentes para afrontar el nuevo reto de la enseñanza por competencias.

Tendencias internacionales en inserción socio-profesional de graduados de educación superior

Los primeros estudios de seguimiento a graduados de educación superior tienen lugar, en los años sesenta, en universidades de Estados Unidos, donde se comenzó a aplicar encuestas a la población de egresados con el fin de demostrar la eficacia y pertinencia de los programas curriculares que éstos habían cursado. Estos estudios atendían a tres niveles de análisis: los logros adquiridos, la implicación y adquisición de habilidades, y las donaciones y contribuciones de los profesionales en relación con su institución formadora, permitiendo a las mismas instituciones autorregularse y facilitar la formación de los estudiantes y su conducción hacia el mundo laboral (Justiniano, 2006).

En Europa, en 1986 la Comisión Europea promulga el Acta Única Europea, que sienta las bases para comenzar a ejecutar acciones en contra del desempleo y el favorecimiento de la inserción profesional de los jóvenes. Más tarde, con el Tratado de Amsterdam, en 1999, se aprueba la “Estrategia Europea para el Empleo”, basada en cuatro puntos centrales: empleabilidad, espíritu empresarial, adaptabilidad e igualdad de oportunidades. Por otra parte, la aparición en el marco europeo de la necesidad de evaluar a las instituciones universitarias y sus programas hace que también aparezca la de evaluar las características de la inserción laboral de los egresados, en la que la estrategia comúnmente utilizada, para la obtención de información, es la aplicación de encuestas (Ventura, 2005).

Algunos programas y estudios europeos que se refieren a esta temática son:

CHEERS - Careers after Higher Education – A European Research Survey: realizado en 1999 y donde se encuestó a más de 36 mil graduados, de 11 países europeos y Japón, aplicando preguntas relacionadas con ocho competencias: participativas, metodológicas, especializadas, organizativas, disciplinarias, físicas, genéricas y socio-emocionales. Dentro de los resultados más destacados de este estudio están los siguientes: los trabajos que requieren de competencias participativas (ambiente de trabajo activo) y metodológicas (soluciones sensatas a problemas laborales) están mejor remunerados salarialmente que los que requieren competencias organizativas (actividades bajo presión), disciplinares (seguir normas y regulaciones del trabajo) y físicas (capacidades y destrezas manuales). Los jóvenes graduados prefieren trabajos exigentes, que se constituyen en un desafío ante sus habilidades, y les desagradan los trabajos regulados y con escasa autonomía.

El proyecto REFLEX: realizado en 14 países europeos y Japón, (MEN, 2005; Ventura, 2005), pretende refinar y ampliar la información recolectada a partir del proyecto CHEERS, centrándose en las competencias que requieren los egresados para enfrentarse favorablemente a la sociedad del conocimiento, el papel de las instituciones de educación superior para ayudar a los estudiantes a desarrollar esas competencias y cómo conducir unilateralmente los intereses individuales de los empleadores, de los estudiantes y de las instituciones universitarias (Ventura, 2005).

El proyecto PROFLEX “El profesional flexible en la sociedad del conocimiento”, una réplica del proyecto REFLEX: perteneciente a los proyectos “Alfa” de la Comisión Europea, fue desarrollado en algunos países latinoamericanos, dentro de los cuales se encuentra Colombia (MEN, 2005).

Otros estudios hechos en Europa demuestran que los países donde hay mayor impacto entre la educación superior y las demandas de empleo son: Finlandia, Bélgica y Reino Unido. En cambio, en otros como Italia, Portugal y Grecia, los graduados presentan problemas a la hora de enfrentarse al mercado laboral, por la insuficiencia de empleos (Nunez; Livanos, 2009).

En el caso latinoamericano, la tendencia a hacer seguimiento a los egresados (su situación laboral, empleabilidad, etc.) ha surgido a partir de la cultura de la Evaluación y Acreditación de instituciones de educación superior y de sus programas, que lo contempla como uno de los factores de análisis y medición durante

el proceso evaluativo.

El debate académico y social en torno al análisis de la experiencia de los jóvenes que ingresan al mundo productivo está en estos momentos en su punto álgido. Los agentes sociales y económicos no habían sido tenidos antes en cuenta en la estructuración de contenidos de formación de las instituciones educativas, lo que ha provocado una desarticulación entre la necesidad del contexto y la enseñanza y formación impartida (Jabonero, 1993), así como una carencia formativa del egresado en competencias y habilidades muy necesarias para desenvolverse adecuadamente en el mercado laboral: aprender a aprender, aprender a trabajar, aprender a encontrar trabajo, aprender a cambiar de trabajo y aprender a emprender. Asimismo, el divorcio existente entre los sectores laboral y académico ha provocado una crisis en la imagen y credibilidad de la escuela como institución que prepara para la vida, como el lugar más importante donde se puede aprender (Stahl, 1998).

Situación socio-profesional de los egresados de educación superior en Colombia

Como antes se ha expuesto, la actual universidad colombiana debe poder tener alguna incidencia sobre el entorno social y profesional del egresado, justificando así parte de su misión principal, y para ello es necesario que ésta conozca las características y necesidades de dicho entorno y del egresado mismo, analizando y ajustando la oferta académica y mejorando los procesos y resultados de las acreditaciones de instituciones y programas formativos. Estos son los referentes que han llevado a Colombia a adoptar políticas de garantía de la calidad en las universidades, que deben ahora implementar programas de seguimiento a egresados, con el fin de retroalimentar y enriquecer a la institución.

Según el CONPES 3527 (CONPES 3527, 2008), las tendencias del mercado laboral son las que deben orientar la política educativa, las decisiones de la comunidad en cuanto a inversión en educación y las decisiones que pueda tomar el sector productivo. No obstante, la universidad no puede atender solo a la productividad, debe asumir el seguimiento a los egresados como una responsabilidad de la educación superior, pero el análisis situacional de la empleabilidad no puede ser el único camino para medir el impacto del programa en el medio, ni de avalar el éxito de

un proyecto educativo.

A pesar de que ya existe el marco normativo, todavía las universidades colombianas adolecen de una política clara de seguimiento de la inserción socio-profesional de sus egresados. Es posible identificar algunos programas específicos, como SEIS y RENACE, que han intentado realizar un seguimiento del desempeño profesional de los graduados, pero ocurre que esta población aún se siente ajena a su institución formadora, e incluso algunas veces manipulada, cuando es convocada a participar en eventos, oferta de posgrados y a los mismos procesos de Evaluación y Acreditación de Alta Calidad de los programas. Además, para cumplir con este requisito de calidad, las universidades tienden a contar sólo con la población más cercana de egresados de los programas, que generalmente son los mismos docentes o administrativos de la propia institución (Cárdenas; Lorenzo, 2013).

El Observatorio Laboral para la Educación -OLE- (2010), que inicia sus actividades en el año 2005, como un proyecto dependiente del Ministerio de Educación de Colombia, ha sido considerado como una de las propuestas más fértiles en el análisis de la inserción de egresados de educación superior. Se trata de una base de datos que suministra información sobre lugar de ubicación de los egresados; la forma en que se ha dado su inserción en el mercado laboral –atendiendo a variables de empleabilidad e ingresos promedio, pertinencia del área de formación frente a la ocupación del graduado, encuesta a empleadores, competencias, etc.-; el tiempo que tarda en conseguir trabajo y su movilidad entre éste y otros empleos. Además, incluye la información proveniente del Servicio Público de Empleo del Servicio Nacional de Aprendizaje –SENA– (MEN, 2005).

Para el periodo 2001-2009, en Colombia se registra un consolidado de 1.361.348 graduados, con las siguientes características (OLE, 2010):

- El 55% son mujeres y el 45% hombres. El número de titulaciones adquiridas por parte la población femenina es superior a la masculina en el caso de programas técnicos y tecnológicos, maestrías y doctorados.
- El 45% de los graduados se han titulado en instituciones universitarias ubicadas en la zona centro del país; el 23% en el eje cafetero (Antioquia, Tolima y Huila), mientras que el porcentaje restante proviene de las regiones Atlántica, Pacífica, Orinoquía y

Amazonía y de los departamentos de Santander del Norte y Santander del Sur (32%).

- El 18% de estos graduados pertenecen a programas técnicos y tecnológicos, el 62% al nivel de pregrado y el 20% restante al nivel de posgrado (especialización, maestría y doctorado).

- El mayor porcentaje de graduados se presenta en el área de Economía, Administración, Contaduría y afines (31.3%), siguen los de Ingeniería, Arquitectura y Urbanismo (24%), y, a continuación, los de Ciencias Sociales y Humanas (18.5%).

Otros datos interesantes provenientes del cruce de información entre el Observatorio, el Ministerio de la Protección social, y el Ministerio de Hacienda y Crédito Público, para el periodo 2001-2009; son (Observatorio Laboral para la Educación - OLE, 2010):

- El 78.1% de los graduados trabajaba en el sector formal.

- Las profesiones que mayores índices de ocupación registraron son: Medicina, Contaduría Pública, Ingeniería Industrial, Ingeniería de Sistemas, Telemática y afines, Ingeniería Electrónica, Telecomunicaciones y afines, Enfermería, Administración y Economía.

- En cuanto al salario, el promedio en 2009 para el caso de un graduado en 2001 es de \$2.052.025; mientras que para un graduado en el mismo año 2009 es de \$1.539.666, con lo cual se puede observar una relación directamente proporcional con el factor *experiencia*.

- Para todos los casos de los niveles formativos, el salario de las graduadas es un 12.6% menos que el de los graduados.

- Las sugerencias que dan los egresados para los programas en donde estudiaron son: fortalecer los principios éticos, análisis conceptual, capacidad de comunicación oral y escrita e iniciativa y capacidad emprendedora.

- Los aspectos que resaltan de su formación y que les han ayudado en su desempeño profesional son: conocimiento en herramientas básicas y especializadas de informática, capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica y análisis conceptual y el dominio del inglés.

Para el periodo 2001-2007, el número de graduados ascendía a 881.796, de los cuales 103.403 pertenecen a programas de Ciencias de la Educación y 27.564 a Bellas Artes. El 83% de estos egresados cotizó a la Seguridad Social, es decir, que en estas fechas estaban empleados (Santamaría, 2009).

Por universidades, se enumeran a continuación algunas de

las instituciones de educación superior que han establecido estrategias de seguimiento a egresados, como mecanismo para mejorar la calidad de su servicio educativo:

Universidad de la Sabana: en el periodo comprendido entre el 7 de febrero y el 27 de septiembre de 2008, realizó un diagnóstico sobre la pertinencia de formación en sus programas académicos, con ayuda de los egresados y basándose en la formación por competencias genéricas y específicas. Se encuestó a empleadores (competencia en el graduado, importancia en el trabajo), a egresados (importancia en el trabajo, desarrollo de competencias en la Universidad), a los profesores (grupos focales sobre desarrollo de competencias en la Universidad) y a los directores de programa. Como resultados del ejercicio, se encontró que era necesaria una mayor articulación de la formación por competencias en los diferentes programas, el acercamiento al sector productivo y a los egresados y la valoración de la pertinencia y calidad de los programas ofertados por la institución, entre otros (Universidad de la Sabana, 2008).

Universidad ICESI: realizó un proyecto similar al de la Universidad de la Sabana, encontrando que los conceptos adquiridos por los egresados durante su formación están muy relacionados con el trabajo que desempeñan -afirmación del 74% de los encuestados- y que es muy pertinente el plan de estudios que ofrece la institución frente a las exigencias laborales del medio -afirmación del 62% de los encuestados- (Instituto Colombiano de Educación Superior INCOLDA – ICESI, 2008).

Universidad Autónoma de Bucaramanga: realizó un proceso de seguimiento a egresados, a partir de la aplicación de encuestas a empresarios (análisis, calificación y nivel de importancia de las competencias) y a egresados (situación laboral, satisfacción frente a la formación recibida, nivel de identidad con la institución), que le permitieron plantear las siguientes estrategias: instaurar la Cátedra del Egresado, Feria del Empleo y el Emprendimiento, Fondo Común de Graduados, Revista Graduados UNAB y Primer Congreso de Graduados UNAB (Universidad Autónoma de Bucaramanga - UNAB, 2008).

El trabajo de seguimiento a graduados realizado por las universidades permite al Consejo Nacional de Acreditación -CNA- obtener referencias sobre el impacto de los programas formativos, valorando las características asociadas a la población de egresados y el impacto sobre el medio laboral y social.

Situación de los egresados de programas profesionales en educación en Colombia

Los egresados de programas de Licenciatura, orientados al ejercicio profesional de la docencia en Colombia, al tratar de acceder al mercado laboral, deben acomodarse a las vacantes existentes en entidades privadas o en ONG, o estar sujetos a los concursos del sector educativo público. Pese a la gran trayectoria de las Facultades de Educación en el país, y de los programas de Licenciatura en las diferentes áreas de la docencia, no ha existido un proceso de seguimiento a la inserción laboral de los egresados, de tal suerte que se puedan retroalimentar los procesos formativos vigentes (Sánchez; Ortiz; Gaitán, 2007).

En Colombia, la formación de docentes está a cargo de las Escuelas Normales Superiores, que dirigen sus esfuerzos educativos hacia la educación básica primaria, y de las universidades, a través de sus Facultades de Educación y sus programas de Licenciatura (538 en 2008), cuyos egresados se pueden desempeñar tanto en el nivel de básica primaria como en el de básica secundaria y media (SNIES, 2010): Estos licenciados se titulan en diferentes áreas de conocimiento –Preescolar, Educación Básica, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Informática, Educación Física y Deporte, Matemáticas, Música, etc.- (Muñoz; Quintero; Munevar, 2002), y los programas formativos contienen unos módulos denominados “práctica pedagógica”, donde los estudiantes realizan, en alguna de las instituciones aprobadas para ello por la respectiva universidad, actividades docentes en calidad de practicantes, convirtiéndose este espacio en el primer contacto que tiene el alumno con el contexto laboral. Dichas prácticas son verdaderamente necesarias, pues de manera general los profesores principiantes se caracterizan por su inseguridad y falta de confianza en sí mismos y en lo que hacen, debido al choque que se presenta entre los conceptos e ideales que le aportó su formación y la realidad de la escuela (Roulston; Legette; Trotman, 2005).

En el caso de los profesores de música, la situación de la investigación sobre sus características de inserción socio-laboral es todavía poco conocida, pues no son muchos los estudios realizados en este sentido y, por tanto, faltan referencias empíricas que puedan dar soporte a un diagnóstico preliminar (Latorre, 2010). Roulston, Legette y Trotman (Roulston; Legette; Trotman, 2005) realizaron un estudio en

Estados Unidos, con profesores de música en su primer año de labor docente, en el que encontraron que estos maestros principiantes demandaban más herramientas metodológicas para afrontar la enseñanza en el aula, además de más espacios de práctica que les permitieran abordar problemáticas de su espacio profesional con la asesoría de un tutor o experto: número de estudiantes por salón de clase, relación con estudiantes y con colegas docentes, etc.

Particularmente, en el caso de los programas de Licenciatura en Música (educadores musicales), el número total de egresados graduados hasta diciembre de 2010, fue de 3.570, de los que el mayor número corresponde a egresados de la Universidad Pedagógica Nacional (939 graduados), institución educativa ubicada en la ciudad de Bogotá D. C. y que además tiene la mayor matrícula en esta clase de programas (Cárdenas, 2012).

Los perfiles de formación de estos programas hacen referencia a que el graduado podrá ejercer como docente y además como director o instrumentista de agrupaciones musicales. No obstante, se da una clara contradicción entre estos objetivos de formación del programa y la realidad de los espacios laborales donde este licenciado se puede desempeñar profesionalmente. Si bien existen oportunidades de empleo para estos titulados, las cuales guardan relación con los objetivos del plan de estudios, la situación en el momento de buscar trabajo como docentes de música en centros educativos colombianos establece unos requerimientos profesionales que se distancian del perfil ocupacional proyectado por los programas. Así, en el campo de la docencia, los últimos concursos de profesores para el área de educación artística en el sector educativo público, convocados por el Ministerio de Educación Nacional, demandan un profesional con conocimientos tanto de música como de artes plásticas, teatro y danza, como lo establecen Cuellar y Sol (Cuellar; Sol, 2010) en las "Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media", elementos que no son contemplados en su totalidad en los planes de estudio de las trece Licenciaturas en Música existentes en Colombia.

Referencias bibliográficas

Abad, M. (2005). Políticas de juventud y empleo juvenil: el traje nuevo del rey. *Revista Última década*, 13, 22 (2005) 63-94. Doi: 10.4067/S0718/22362005000100004.

Cárdenas, R. N. (2012). *Evaluación de las titulaciones de*

licenciatura en música en Colombia: análisis exploratorio y opinión del profesorado implicado. Disertación Doctoral, Universidad de Granada). Consultado en 5 de marzo de 2014. Disponible en: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/26388>.

Cárdenas, R. N.; Lorenzo, O. (2013). Estudio sobre características profesionales de los docentes de licenciaturas en música en Colombia. *Revista Educación XX1*, 16, 2 (2013) 161-182.

Doi: 10.5944/educxx1.16.2.2638.

Consejo Nacional de Política Económica y Social - CONPES 3527 (2008). *Política Nacional de Competitividad y Productividad*. Consultado en 5 de marzo de 2014. Disponible en:

<http://programa.gobiernoenlinea.gov.co/normatividad.shtml?apc=a1d1--&x=2368>

Cuellar, J.; Sol, M. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*. Bogotá D. C: Ministerio de Educación Nacional.

Grossman, P.; Thompson, C. (2004). District policy and beginning teachers: a lens on teacher learning. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26, 4 (2004) 281-301. Doi: 10.3102/01623737026004281.

Instituto Colombiano de Educación Superior INCOLDA – ICESI (2008, septiembre). Metodología para evaluar programas de pregrado. En *Memorias Electrónicas Encuentro Nacional de Experiencias de Seguimiento a Graduados*, Observatorio Laboral para la educación. Bogotá. Consultado en 5 de marzo de 2014. Disponible en:

<http://www.graduadoscolombia.edu.co/html/1732/article-170808.html>

Jabonero, M. (1993). La convergencia entre la cultura del trabajo y del sistema educativo en España y en otros países de la Comunidad Europea. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2 (1993) 1-24.

Jiménez, A. (2009). Reflexiones sobre la necesidad de acercamiento entre Universidad y mercado laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50 (2009) 1-8.

Justiniano, M. D. (2006). *La inserción laboral de los profesionales graduados en Ciencias de la Educación* (Disertación Doctoral, Universidad de Barcelona). Consultado en 5 de marzo de 2014. Disponible en:

<http://www.tesisenred.net/TDX-0524107-125557/index.html>

Latorre, I. S. (2010). *Inserción socio profesional de egresados de bachilleratos y posgrados musicales en instituciones de enseñanza superior en Puerto Rico* (Disertación Doctoral, Universidad de Granada). Consultado en 5 de marzo de 2014. Disponible en:

<http://hera.ugr.es/tesisugr/18936106.pdf>

Ministerio de Educación Nacional – MEN (2005). *La educación superior estrena observatorio laboral*. *Educación Superior* Boletín Informativo No 5, 7-8. Consultado en 5 de marzo de 2014. Disponible en: http://menweb.mineduacion.gov.co/educacion_superior/numero_05/0002.htm

Muñoz, J.; Quintero, J.; Munévar, R. (2002). Experiencias en

investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4, 1 (2002).

Nunez, I.; Livanos, I. (2009). Higher education and unemployment in Europe: an analysis of the academic subject and national effects. *Humanities, Social Sciences and Law*, 59, 4 (2009) 475-487. Doi: 10.1007/s10734-009-9260-7.

Observatorio Laboral para la Educación – OLE (2010). *Información de graduados por núcleo básico de conocimiento*. Consultado en 5 de marzo de 2014. Disponible en:

<http://www.graduadoscolombia.edu.co:8080/o3portal/index.jsp>

Palma, D. (1993). Educación, empleo e informalidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2 (1993) 1-16.

Roulston, K.; Legette, R.; Trotman, W. (2005). Beginning music teachers' perceptions of the transition from university to teaching in schools. *Music Education Research*, 7, 1 (2005) 59-82

Doi: 10.1080/14613800500042141.

Sánchez, I.; Ortiz, A.; Gaitán, M. (2007). *La inserción socio laboral de los egresados de las Facultades de Ciencias de la Educación de la Costa Caribe colombiana*. Consultado en 5 de marzo de 2014. Disponible en: <http://www.ascofade.com.co/cnt/Proyecto1caribe.pdf>

Santamaría, M. (2009). Capital humano para la innovación y la competitividad. *Centro de Investigación Económica y Social*. Consultado en 5 de marzo de 2014. Disponible en:

http://www.graduadoscolombia.edu.co/html/1742/articles-197592_fedesarrollo.pdf

Sistema Nacional de Información de la Educación Superior en Colombia – SNIES (2010). *Número de programas por área*. Consultado en 5 de marzo de 2014. Disponible en:

<http://snies.mineducacion.gov.co/men/sniesBasico/consultarProgramasMaximoNivel.jsp?d-49635-p=37>

Stahl, T. (1998). La formación continua en la empresa: tendencias en las empresas europeas. *Revista Europea de Formación Profesional*, 15 (1998), 31-34.

Universidad Autónoma de Bucaramanga – UNAB (2008, septiembre). Informe final Metodología de Control y Seguimiento a graduados Diciembre 2007 – Septiembre 2008. En *Memorias Electrónicas Encuentro Nacional de Experiencias de Seguimiento a Graduados*, Observatorio Laboral para la educación. Bogotá. Consultado en 5 de marzo de 2014. Disponible en:

<http://www.graduadoscolombia.edu.co/html/1732/article-170808.html>

Universidad de la Sabana (2008, septiembre). Proyecto de mejora continua en la formación: ajustes necesarios en los currículos según opinión de los graduados, los profesores y los empleadores. En *Memorias Electrónicas Encuentro Nacional de Experiencias de Seguimiento a Graduados*, Observatorio Laboral para la educación. Bogotá. Consultado en 5 de marzo de 2014. Disponible en: <http://www.gr>

aduoscolombia.edu.co/html/1732/article-170808.html

Ventura, J. J. (2005). *El Practicum en los Estudios Pedagógicos y la Inserción Laboral. Nuevos enfoques ante el reto europeo* (Disertación Doctoral, Universidad de Barcelona). Consultado en 5 de marzo de 2014. Disponible en: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2898/TESIS_JVENTURA.pdf?sequence=1

¹ ***The socio-professional inclusion of Graduates of Bachelor's degrees in Music Teaching: an international perspective***

² Doctora.

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

E-mail: ruthnayibecardenas@gmail.com

³ Doctor.

Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, Universidad de Granada (España).

E-mail: oswaldo@ugr.es