

UNIVERSIDAD DE SEVILLA



Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

**EL ACCESO AL MERCADO LABORAL DE ESTUDIANTES Y  
GRADUADOS UNIVERSITARIOS NO TRADICIONALES:  
CONTRASTE DE PERSPECTIVAS DE ESTUDIANTES,  
GRADUADOS Y AGENTES DEL MERCADO LABORAL**

TESIS DOCTORAL

María Aurora Tenorio Rodríguez

2022





Universidad de Sevilla

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Programa de Doctorado en Educación

**El acceso al mercado laboral de estudiantes y graduados  
universitarios no tradicionales:  
Contraste de perspectivas de estudiantes, graduados y agentes del  
mercado laboral**

Tesis presentada para aspirar al grado de Doctora con mención de

Doctorado Internacional por:

María Aurora Tenorio Rodríguez

Directores:

Dra. María Teresa Padilla Carmona

Dr. José González Monteagudo



## **Agradecimientos**

Este trabajo ha sido posible gracias a las personas que me han acompañado y apoyado durante su proceso de realización. Quisiera agradecer, en primer lugar, a mis directores: A Mayte, por haber visto algo en mí desde el principio y haberme transmitido su confianza. Fue un regalo aquel momento en el que, siendo una estudiante de pedagogía en busca de una experiencia au pair, la vida la puso en mi camino. Durante todos estos años me ha aconsejado, orientado y enseñado con un cariño inmenso. Estoy agradecida por la profesionalidad que ha demostrado en el transcurso de este trabajo, y también por dejarme aprender de ella como mujer, amiga y profesional. A Pepe, por su gran disposición a ayudarme, por responder cada vez que lo he necesitado y por el trabajo y tiempo dedicado. Sus conocimientos y orientaciones han sido fundamentales. Gracias a los dos por tanta generosidad y por darme un apoyo sólido para realizar esta tesis doctoral.

A las profesoras Tamsin Hinton-Smith, Mariana Gaio y al profesor Gabriel Asprella, por darme la oportunidad de realizar una estancia de investigación en sus centros en Brighton, Lisboa y Buenos Aires, respectivamente. Estas experiencias han enriquecido la tesis doctoral que aquí presento, además de permitirme descubrir, aprender y crecer en el plano más personal.

A todas las personas que han participado en este estudio por haber aportado sus testimonios de manera tan generosa. Son ellas las verdaderas protagonistas de este.

Gracias a las y los miembros del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Sevilla. Especialmente a mis compañeros de doctorado, Patricia y Jesús. Han aliviado los momentos más pesados y he podido contar con ambos para cualquier asunto relacionado con la docencia, la investigación u otra cuestión. Gracias también por los momentos de desahogo, descanso y risas. Ha sido un placer compartir esta etapa con ellos. A Manu, con quien comencé esta andadura y con quien he podido compartir el interés

por la educación para el cambio social, recibiendo toda su energía y entusiasmo. Gracias por ser tan buen amigo y por compartir conmigo la ilusión de esta tesis.

A Marcos. Por estar siempre. Ha sido un regalo compartir nuestro interés por el tema de tesis y llevarlo a otros espacios. Gracias por aportarme paz y seguridad, por el cuidado y la paciencia. Me ha transmitido su mirada de ver la vida y eso ha hecho que esta etapa sea más bonita.

Gracias a mis padres. Por sembrar en mí los valores que hoy me conforman como persona. Gracias por sostenerme y por las veces que, desde pequeña, me han repetido “confía en ti”. Agradezco a los dos el apoyo que me han dado siempre. En la realización de esta tesis he tenido muy presente de dónde vengo. Por último y de manera especial, quiero agradecer a mi hermano. Los dos sabemos cómo nos llega a vincular emocionalmente el tema que aquí abordamos. Ha sido un referente desde siempre, ejemplo de esfuerzo, perseverancia y amor en lo que hace. Su historia ha sido un motor de motivación para realizar esta tesis doctoral.

Gracias a todas las personas que me habéis acompañado en este camino.

**Normativa reguladora:**  
**Tesis por compendio de publicaciones**

La presente tesis corresponde a la modalidad de tesis por compendio de publicaciones según lo establecido en los artículos, 62, 63, 64, 74 y 75 de la Normativa Reguladora del Régimen de Tesis Doctoral de la Universidad de Sevilla (Acuerdo 6.1/CG 23-7-19), publicada en el Boletín Oficial de la Universidad de Sevilla (BOUS) número 11/19 de 30 de julio, que se establece de acuerdo al Real Decreto 99/2011 de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado (BOE de 10 de febrero). El conjunto de trabajos que conforman esta tesis consta de un artículo y dos capítulos de libros publicados y un segundo artículo aceptado (ver Figura 1. Anexo E).

---

**Publicaciones que conforman esta tesis doctoral**

---

Tenorio, M., Padilla, T. y González, J. (Aceptado). Access to the labour market in Spain for non traditional students and graduates. Between adaptation and equity. *Revista de Investigación Educativa*.

---

Tenorio-Rodríguez, M. A., González-Monteagudo, J., Padilla-Carmona, T. (2021). Employability and Inclusion of Non-traditional University Students: Limitations and Challenges. *IAFOR Journal of Education: Inclusive Education*, 9(1), 133-151. <https://doi.org/10.22492/ije.9.1.08>

---

Tenorio, M. y Padilla, T (2021). La injusticia cultural en el acceso al mercado laboral de los estudiantes y graduados no tradicionales. En S. Olivero y A. Martínez (Coords.), *Identidades, segregación, vulnerabilidad. ¿Hacia la construcción de sociedades inclusivas? Un reto pluridisciplinar* (pp. 1219-1242). Dykinson. ISBN: 978-84-1377-566-1

---

Tenorio, M., Padilla, T., y González-Monteagudo, J. (2018). Learning Careers of Non-Traditional Students on Employability Skills. En B. Merrill, A. Galimberti, A. Nizinska y J. González-Monteagudo (Eds.), *Continuity and Discontinuity in Learning Careers. Potentials for a Learning Space in a Changing World* (133-142). Brill Sense. <https://doi.org/10.1163/9789004375475>

---

Figura 1: Publicaciones que conforman esta tesis doctoral.





## **Resumen**

En las últimas décadas, el fenómeno de la empleabilidad ha ganado relevancia y ha entrado a formar parte de la agenda de las universidades europeas, lo que ha llevado a una relación más estrecha entre la educación superior y el mercado laboral. Las investigaciones indican que las y los estudiantes y graduados no tradicionales encuentran dificultades específicas para conseguir transiciones eficaces al mercado laboral, necesitan más tiempo para encontrar puestos de trabajo de alta cualificación y tienen mayor probabilidad de encontrar empleos por debajo de su nivel de cualificación. Entre los grupos no tradicionales se incluyen: estudiantes adultos y trabajadores, de entornos socioeconómicos desfavorecidos, con cargas familiares, con discapacidad, de primera generación, inmigrantes y pertenecientes a minorías étnicas. La finalidad de este estudio es comprender las dinámicas de acceso al mercado laboral de estudiantes y graduados no tradicionales desde las universidades.

Se ha empleado una metodología cualitativa con 40 entrevistas realizadas a estudiantes y graduados no tradicionales y agentes del mercado laboral (empleadores/as, personal técnico de los servicios de orientación y apoyo, gestores/as de prácticas curriculares y docentes universitarios). En el análisis se exploran tres temas: i) la realidad de estudiantes y graduados no tradicionales en el mercado laboral actual ii) el desarrollo de la empleabilidad en el ámbito universitario y su impacto en estudiantes no tradicionales; iii) los procesos culturales que favorecen o dificultan la inserción laboral de graduados no tradicionales.

Los resultados muestran que el acceso al empleo cualificado está limitado por formas legítimas de capital cultural y social gestionadas por las y los empleadores que pueden ser perjudiciales para los perfiles no tradicionales. El enfoque de empleabilidad que se desarrolla desde la universidad no capta plenamente la complejidad de la preparación para el trabajo y elude la dimensión social. Se pone de manifiesto la necesidad de mejorar el reconocimiento de los perfiles no tradicionales, modificar el enfoque del déficit y responsabilizar a las y los agentes del mercado laboral de la mejora de sus prácticas y políticas en materia de acceso al empleo, tomando la equidad y la justicia social como puntos de referencia éticos. El desarrollo del papel democrático e inclusivo que deben asumir las universidades requiere cuestionar las políticas y prácticas sobre la empleabilidad, que se basan en perspectivas neoliberales.

**Palabras claves:** Estudiantes no tradicionales, inserción laboral, educación superior, justicia social, empleabilidad

## **Abstract**

In recent decades, the phenomenon of employability has gained prominence and entered the agenda of European universities, leading to a closer relationship between higher education and the labour market. Research indicates that non-traditional students and graduates encounter specific difficulties in making effective transitions to the labour market, need more time to find high-skilled jobs, and are more likely to find jobs below their level of qualification. Non-traditional groups include: adult and working students, those from disadvantaged socio-economic backgrounds, those with family burdens, those with disabilities, first generation, immigrants and those from ethnic minorities. The aim of this study is to understand the dynamics of access to the labour market of non-traditional students and graduates from universities.

A qualitative methodology has been used with 40 interviews with non-traditional students and graduates and labour market agents (employers, technical staff of guidance and support services, managers of internships and university lecturers). The analysis explores three themes: i) the reality of non-traditional students and graduates in the current labour market; ii) the development of employability in the university environment and its impact on non-traditional students; iii) the cultural processes that favour or hinder the labour market insertion of non-traditional graduates.

The results show that access to skilled employment is limited by legitimate forms of cultural and social capital managed by employers that can be detrimental to non-traditional graduates. The employability approach developed by universities does not fully capture the complexity of work readiness and avoids the social dimension. There is a need to improve the recognition of specific non-traditional profiles, to change the deficit approach and to make labour market actors responsible for improving their practices and policies in terms of access to employment, taking equity and social justice as ethical reference points. Furthermore, the development of the democratic and inclusive role that universities should assume requires questioning employability policies and practices, which are based on neoliberal perspectives.

**Keywords:** Non-traditional students, employability, higher education, social justice; employability

# Índice

<b>1. Justificación.....</b>	<b>13</b>
<b>2. Introducción teórica .....</b>	<b>17</b>
2.1 Acceso al mercado laboral de estudiantes y graduados no tradicionales .....	17
2.1.1 Contexto laboral actual .....	17
2.1.2 Estudiantes y graduados no tradicionales en el contexto del mercado laboral actual .....	19
2.1.3 Aportaciones de la teoría del capital cultural.....	21
2.2 Estudiantes no tradicionales y el desarrollo de la empleabilidad desde la institución universitaria.....	23
2.2.1 Estudiantes no tradicionales en la Universidad .....	23
2.2.2 El desarrollo de la empleabilidad desde la universidad.....	25
2.2.3 Aportaciones de la teoría del capital humano .....	27
2.2.4 Estudiantes no tradicionales en el contexto de la universidad neoliberal .	28
2.2.5 La educación superior como ámbito democrático e inclusivo.....	30
2.3 La injusticia cultural en el acceso al mercado laboral de estudiantes y graduados no tradicionales .....	32
2.3.1 La cultura dominante en el ámbito universitario .....	32
2.3.2 La superación de la injusticia cultural para alcanzar la justicia social .....	34
2.3.3 Falta de reconocimiento de estudiantes no tradicionales.....	36
<b>3. Problema y objetivos de investigación .....</b>	<b>39</b>
3.1 Integración de las publicaciones que conforman esta tesis doctoral.....	40
<b>4. Diseño de investigación .....</b>	<b>43</b>
4.1 Participantes .....	44
4.2 Recogida de datos.....	45
4.3 Procedimiento de análisis de datos.....	46

<b>5. Resultados y discusión.....</b>	<b>49</b>
5.1 La realidad de estudiantes y graduados no tradicionales en el mercado laboral actual .....	49
5.1.1 Requisitos y competencias demandadas en los procesos de selección .....	49
5.1.2 Barreras de acceso que encuentran las y los graduados no tradicionales .	53
5.2 El desarrollo de la empleabilidad en el ámbito universitario y su impacto en estudiantes no tradicionales.....	58
5.2.1 Enfoque de empleabilidad desarrollado por la universidad.....	58
5.2.2 La influencia de las medidas de empleabilidad en estudiantes no tradicionales .....	62
5.2.3 El desarrollo de la empleabilidad en el marco de la misión democrática de la universidad.....	66
5.3 Los procesos culturales que favorecen o dificultan la inserción laboral de graduados no tradicionales. ....	70
5.3.1 Fortalezas de estudiantes no tradicionales con relación al empleo.....	70
5.3.2 Efectos de la injusticia cultural en los procesos de inserción laboral .....	76
<b>6. Conclusiones, contribuciones, limitaciones y prospectiva de la investigación .</b>	<b>83</b>
6.1 Conclusiones .....	83
6.2 Principales contribuciones e implicaciones prácticas del proyecto de tesis.....	91
6.3 Limitaciones .....	93
6.4 Prospectiva .....	94
<b>7. Conclusions, contributions, limitations and foresight of the research.....</b>	<b>95</b>
7.1 Conclusions .....	95
7.2 Main contributions and practical implications of the thesis project.....	102
7.3 Limitations .....	104
7.4 Foresight.....	105
<b>8. Referencias .....</b>	<b>107</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>121</b>

## **1. Justificación**

Desde finales del siglo XX, las instituciones universitarias de toda Europa se están expandiendo y llegando a una población cada vez más heterogénea. Así, la universidad actual acoge a un grupo creciente de estudiantes con características diferentes del perfil histórico que incluye estudiantes adultos, de entornos socioeconómicos desfavorecidos, con cargas familiares, con discapacidad, de primera generación, inmigrantes y pertenecientes a minorías étnicas. Utilizamos el término de “estudiante no tradicional” para referirnos a estos grupos de estudiantes (Crosling et al., 2008).

Por otra parte, la Unión Europea, los gobiernos nacionales y las instituciones universitarias consideran preocupante la empleabilidad de las y los titulados universitarios. La empleabilidad es un objetivo clave del proceso de Bolonia (EHE, 2012). En las últimas décadas, se ha hecho más visible y actualmente es un elemento central en la agenda de las universidades europeas, con una mayor atención al mercado laboral y a la relación entre formación y el empleo (Hernández-Carrera et al., 2020).

Aunque se ha producido una importante expansión y masificación de la educación superior, esto no siempre se refleja en la igualdad de oportunidades para el acceso al empleo de las personas graduadas. Las investigaciones indican que las y los estudiantes no tradicionales se encuentran con dificultades específicas para conseguir transiciones eficaces en el mercado laboral (Brown & Hesketh, 2004), necesitan más tiempo para encontrar puestos de trabajo de alta cualificación y tienen mayor probabilidad de encontrar empleos por debajo de su nivel de cualificación y, por tanto, menos interesantes y con salarios más bajos (Purcell et al., 2007).

La cuestión de si los grupos vulnerables obtiene los mismos beneficios de la educación superior que sus compañeros y compañeras de clase media y alta es fundamental en los debates sobre la empleabilidad. La dimensión social del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) implica la necesidad de que todos los grupos de estudiantes, independientemente de sus circunstancias personales o sociales, tengan la oportunidad de acceder a la universidad, completar sus estudios y orientar su carrera profesional. El Comunicado de Londres (EEES, 2007) afirma que el EEES se basa en la autonomía institucional, la libertad académica, la igualdad de oportunidades y los principios democráticos, señalando que la educación superior debe desempeñar un papel clave en la promoción de la cohesión social, la reducción de las desigualdades y la contribución a una sociedad sostenible, democrática y basada en el conocimiento. Es fundamental tener en cuenta las desigualdades presentes en el alumnado y los efectos sociales de la educación superior si se quiere que esta prospere como institución inclusiva y contribuya a la profundización de la democracia (Williams, 2016; Giroux, 2016).

Aunque encontramos investigaciones a nivel internacional que se han centrado en las experiencias de estudiantes no tradicionales en su etapa universitaria (O'Shea, 2016; Gibson, 2015; Devlin, 2013; Crozier et al., 2008; Burke & McManus, 2009), estas son inexistentes a nivel nacional y poco se ha investigado sobre el apoyo a la inserción laboral desde dicha institución y su posterior incorporación al mercado de trabajo. En este país tampoco se ofrecen estadísticas específicas sobre la tasa de inserción laboral de titulados y tituladas pertenecientes a perfiles no tradicionales. Esto provoca la invisibilidad de las desigualdades que sufren estos colectivos desfavorecidos.

La finalidad de este estudio es comprender las dinámicas de acceso al mercado laboral de estudiantes y graduados no tradicionales desde las universidades. Partimos de las experiencias,

actitudes y perspectivas de los grupos no tradicionales para su contraste con las de agentes del mercado laboral. Esta información es esencial para identificar si las instituciones universitarias y los procesos de reclutamiento están dando respuesta a las necesidades de estos perfiles de estudiantes y están desarrollando prácticas basadas en la justicia social. Conviene aclarar que el presente estudio se centra en la universidad, si bien la literatura suele usar el término de educación superior para referirse a esta institución y solo ocasionalmente se centra en otras alternativas (como los niveles superiores de la formación profesional).

Este estudio se sitúa dentro del proyecto *EMPLOY, Mejora de la empleabilidad de los estudiantes no tradicionales en la educación superior*, que fue financiado por el Programa Erasmus+ Key Action 2 (ref. 2014-1-uk01-ka203-001842) en el que participó la Universidad de Sevilla junto a otras cinco universidades europeas, y cuyo objetivo se centró en mejorar la empleabilidad de las y los estudiantes y graduados universitarios no tradicionales.





## **2. Introducción teórica**

En este apartado presentamos la revisión de la literatura realizada, la cual queda englobada en tres grandes bloques. En el primero de ellos, abordamos el acceso al mercado laboral de estudiantes y graduados no tradicionales. Para ello, mostramos una visión del contexto laboral actual, indagamos en la realidad de los grupos no tradicionales en dicho contexto y exploramos la teoría del capital cultural para comprender la forma en la que se perpetúan las relaciones sociales desiguales. En el segundo bloque nos centramos en el desarrollo de la empleabilidad desde la institución universitaria. Concretamente, mostramos datos relevantes sobre la presencia de estudiantes no tradicionales en la universidad y exploramos la manera en la que se desarrolla la empleabilidad en dicha institución, las aportaciones de la teoría del capital humano, la influencia del neoliberalismo en la universidad y la concepción de la educación superior como ámbito democrático e inclusivo. Por último, en el tercer bloque, abordamos la injusticia cultural en el acceso al mercado laboral de estudiantes y graduados no tradicionales. Exploramos la presencia de la cultura dominante en el ámbito universitario, los efectos que esta produce para el alcance de la justicia social y la falta de reconocimiento de los perfiles no tradicionales.

### **2.1 Acceso al mercado laboral de estudiantes y graduados no tradicionales**

#### **2.1.1 Contexto laboral actual**

Poseer estudios universitarios es un factor decisivo en la empleabilidad, según los datos ofrecidos por la Encuesta de Población Activa (EPA) (INE, 2021). Sin embargo, la inserción laboral de graduados y graduadas es un proceso complejo muy dependiente de la evolución y las dinámicas del mercado laboral. En los últimos años muchas economías han sufrido importantes desequilibrios entre la oferta y la demanda de este tipo de educación. En España,

el aumento de la oferta de personas con título universitario y la insuficiente capacidad de demanda de la economía española (Ariño et al., 2012) ha hecho que la posesión de un título universitario no sea una garantía para encontrar un empleo cualificado de nivel superior. Sin embargo, sí aumenta las posibilidades (Ortiz & Rodríguez, 2016). Andalucía es la segunda región española con mayor desajuste entre la oferta y la demanda de empleo altamente cualificado (Fundación Conocimiento y Desarrollo [Fundación CYD], 2018). Hay que tener en cuenta que esta comunidad tiene un tejido productivo más débil que el resto de España, un menor peso de la industria y un mayor peso de las actividades estacionales.

La Fundación CYD (2018) afirma que la demanda de puestos altamente cualificados supera la oferta, lo que provoca un aumento de la competitividad, y mayores exigencias de cualificación para el desempeño de puestos (Mareque & De Prada, 2018). El desequilibrio implica la existencia, por un lado, de personas tituladas en paro y, por otro, de personas tituladas trabajando en puestos para los que no se requiere un nivel de estudios tan alto. Junto con el título se les exige diversos requisitos, como el conocimiento de idiomas, formación de postgrado, cursos de perfeccionamiento, experiencia laboral, actividades de movilidad e internacionalización, y un conjunto de competencias que no son necesarias para el puesto de trabajo, lo que lleva a la sobrecualificación (Fundación CYD, 2018).

En los procesos de contratación existen una serie de requisitos y se demandan competencias relevantes para acceder a un empleo cualificado. Diversos estudios muestran que un título de postgrado reduce el riesgo de desempleo y permite acceder a mejores niveles salariales (EAE Business School, 2015), convirtiéndose en muchas ocasiones en un requisito o en un aspecto valorado positivamente por las y los empleadores (Adecco, 2016), por lo que tiene un importante impacto en términos de empleo (Michavila et al., 2018). Los conocimientos de

idiomas han adquirido un mayor protagonismo en la selección y promoción del personal (ANECA, 2009). Las estancias en el extranjero pueden aumentar el nivel de empleabilidad de sus participantes y podrían convertirse en una ventaja competitiva en el mercado laboral (Zuhäl, 2015), o incluso facilitar la consecución de empleos más cualificados (Endes, 2015).

El mercado laboral actual demanda trabajadores y trabajadoras con un alto nivel de competencias y habilidades, capaces de resolver problemas y adaptarse rápidamente, con habilidades interpersonales, flexibilidad laboral y capacidad para afrontar contextos de incertidumbre y cambio acelerado (ANECA, 2009). En definitiva, el perfil laboral suele incluir factores como la mayor disponibilidad, la asunción de nuevos roles, la adaptación del comportamiento laboral a entornos cambiantes y la adquisición de nuevas competencias. En la misma línea, otros estudios (Pallisera et al., 2010) concluyen que en la sociedad actual es imprescindible la adquisición de competencias transversales, como el trabajo en equipo, el espíritu emprendedor, la resolución de problemas, la toma de decisiones y la capacidad de comunicación. El estudio de Humburg, Van der Velden & Verhagen (2013) con graduados y graduadas revela que los elementos más importantes para conseguir la contratación son la experiencia profesional, las habilidades interpersonales, comerciales, innovadoras, estratégicas y las habilidades académicas generales.

### **2.1.2 Estudiantes y graduados no tradicionales en el contexto del mercado laboral actual**

Si bien la economía y el mercado laboral determinan las oportunidades de trabajo, hay muchos factores que influyen en las perspectivas de empleo, lo que significa que no todas las personas que adquieren la misma formación tienen oportunidades laborales similares. Entre dichos factores se incluyen la modalidad de estudio, ubicación y movilidad, la experiencia previa en el trabajo, así como la edad, sexo, etnia o clase social (Harvey, 2001). En cuanto a la última

serie de factores, las prácticas discriminatorias que las y los graduados podrían enfrentar en el mercado de trabajo son a menudo pasadas por alto en el debate sobre empleabilidad (Harvey et al., 2017).

Según datos y cifras del sistema universitario español en 2014/2015, la tasa de paro en Educación Superior casi llega a triplicarse desde 2006 a 2013. Sin embargo, en las muestras de estos estudios no se contemplan otras características que pueden afectar a la probabilidad de tener un empleo (género, edad, nacionalidad, nivel de estudios, rama de estos estudios o la región de residencia). El informe sobre la empleabilidad de titulados universitarios en España del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015) recopila estadísticas sobre la integración laboral de estudiantes universitarios sobre la base de la tasa de inscripción en el Seguro Social. Los resultados varían según la edad y manifiestan que, a medida que pasa el tiempo, quienes terminaron sus estudios cuando tenían entre 25 y 40 años son los que alcanzan tasas de empleo más altas, mientras que se retrasa para quienes terminaron con más de 40 años.

Un estudio sobre la empleabilidad de las y los graduados en Australia, Reino Unido y Estados Unidos (Harvey et al., 2017) pone de manifiesto que las personas con discapacidad tienen menos probabilidades de ser contratadas a tiempo completo y sus tasas de empleo son particularmente bajas. Hay una tendencia a que este colectivo no llegue a participar activamente en el mercado de trabajo (Brett, 2016). Las minorías étnicas tienen menos probabilidad de estar en un trabajo remunerado a tiempo completo y la tasa de desempleo es mayor para personas afroamericanas y latinas (Harvey et al., 2017). La Fundación de Estudios de Economía Aplicada (FEDEA, 2016) ha publicado un informe en el que muestra que las mujeres presentan peores tasas de participación laboral, sufren más desempleo, subempleo o están sobrecualificadas para el puesto de trabajo que ocupan. Además, reciben un salario

inferior y su situación familiar les afecta más que a los hombres. Aunque no existen estudios sobre graduados y graduadas con bajo nivel socioeconómico, es probable que su empleabilidad esté relacionada con la elección de la disciplina, ya que eligen titulaciones relacionadas con salarios inferiores (Richardson et al., 2016), y otras con baja demanda del mercado de trabajo.

### **2.1.3 Aportaciones de la teoría del capital cultural**

La consideración de perspectivas críticas es crucial para abrir espacios tanto para la transformación social como la reconsideración del papel de la educación superior en relación con las desigualdades y la inclusión social. En este contexto, la teoría de la reproducción cultural (Bourdieu & Passeron, 1977) puede ser una herramienta útil para comprender a los actores sociales en los contextos educativos, incluidos los grupos desfavorecidos. El contexto de los espacios sociales que Bourdieu llama “campo” es comparable a un juego con sus propias reglas. Para entrar en un campo se debe poseer el hábito que lo predispone a entrar en ese campo y no en otro, en ese juego, no en otro. Uno debe poseer al menos la cantidad mínima de conocimiento, o habilidad o "talento" para ser aceptado como jugador legítimo (Bourdieu, 1993). El campo de las instituciones de enseñanza superior estaría vinculado a factores como las características del sistema educativo, las posibilidades de acceso, las cualificaciones, los recursos materiales y procesos de enseñanza. En relación con la empleabilidad y el mercado de trabajo cualificado, se añaden otros factores, como la posesión de competencias clave, el tiempo disponible para la adquisición de méritos, la participación en actividades extracurriculares y la comprensión de la dinámica del mercado laboral. Por lo tanto, las y los "jugadores" o estudiantes necesitan estrategias, recursos y disposiciones para "jugar". En este juego, tienen disposiciones o *habitus* diferentes, que los llevan a actuar o reaccionar de una manera específica en campo social, y que son el resultado de experiencias personales, familiares, sociales y académicas que constituyen las historias de los y las estudiantes. El

*habitus* está fuertemente condicionado por la clase social y el capital económico.

Bourdieu define el capital cultural como "una forma de conocimiento, un código interiorizado que dota al agente social de empatía, apreciación o competencia para descifrar las relaciones culturales" (Bourdieu, 1993, p.7). Este enfoque nos permite desarrollar una comprensión más clara de cómo pueden producirse desigualdades y exclusiones sutiles a pesar de un compromiso con prácticas de admisión justas y transparentes.

Las aportaciones de Bourdieu y otros no se limitan a identificar los factores que constriñen a los actores sociales, ya que el objetivo último de la sociología de la reproducción cultural es proporcionar herramientas a los grupos subalternos para que puedan desarrollar una agentividad social que transforme y supere las condiciones de dominación existentes en las sociedades del capitalismo cognitivo y neoliberal (Laval, 2004; Giroux, 2015).

Los criterios de selección podrían afectar las cuestiones de equidad, tanto en términos de quién ingresa, como en términos de cómo se define "el buen candidato". Aquí nos planteamos una importante cuestión de equidad: ¿qué grupos sociales podrían ser capaces de cumplir esos requisitos al entrar? Es necesario examinar más detenidamente las consecuencias de la imposición de determinados requisitos de ingreso. Y, en consonancia con las afirmaciones de Burke & Whitty (2018), es importante reconocer la importancia de lo que actualmente se define como conocimientos "poderosos" (*powerful*). Young (1971), junto con sus socios argumentaron que lo que se consideraba como conocimiento era simplemente el "conocimiento de los poderosos" y que la mejor manera de servir a la equidad era valorando los conocimientos alternativos asociados con las culturas marginadas y/el conocimiento experimental que el alumnado lleva al centro educativo.

## **2.2 Estudiantes no tradicionales y el desarrollo de la empleabilidad desde la institución universitaria**

### **2.2.1 Estudiantes no tradicionales en la Universidad**

En el Comunicado de Londres (2007), los ministros responsables de la Educación Superior de los países que participan en el proceso de Bolonia establecieron que esta debe jugar un papel esencial en la promoción de la cohesión social y en la reducción de las desigualdades, facilitando servicios adecuados al alumnado y creando itinerarios más flexibles. En consecuencia, "el alumnado que accede, participa y completa la educación superior en todos los niveles debe reflejar la diversidad de nuestras poblaciones" y el texto de Bolonia también enfatiza "la importancia de que los estudiantes sean capaces de completar sus estudios sin obstáculos relacionados con su situación socioeconómica".

Con el Plan Bolonia se perseguía crear un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que mejorase la calidad de la educación superior, ofreciendo un amplio acceso a la misma. La ampliación de las medidas de acceso ha tenido un impacto positivo no solo en la participación general, sino también en el número de estudiantes pertenecientes a grupos desfavorecidos. Así, en educación superior nos encontramos con un grupo creciente de estudiantes con características diferentes del perfil histórico que incluye estudiantes adultos, de entornos socioeconómicos desfavorecidos, con cargas familiares, con necesidades educativas especiales y/o pertenecientes a otras etnias, culturas y nacionalidades. Utilizamos el término de "estudiante no tradicional" para referirnos a estos perfiles de estudiante (Crosling et al., 2008).

Los resultados de una encuesta realizada en toda Europa (Hauschildt et al., 2019) muestran que el 37% del estudiantado es mayor de 25 años, el 23% tiene un origen migratorio y el 43% es

estudiante de primera generación. En nuestro país, encontramos algunas aproximaciones al porcentaje de estudiantes no tradicionales (Fundación Universia y CERMI, 2017; ECoViPEU, 2012; Eurostudent, 2011; Ministerio de Universidades, 2021) que estiman que:

- 22.9 % son mayores de 25 años.
- 1.7 % presentan discapacidad.
- 7.2 % tienen hijos a su cargo.
- 5.8 % proceden del extranjero.
- 13.6 % tienen padres con bajos ingresos.
- 32.2 % tienen padres con un nivel de estudio bajo y 35.5 % madres con dicho nivel.

De acuerdo con estas cifras, un porcentaje significativo de las y los estudiantes universitarios españoles pertenecen a una o varias categorías de estudiantes no tradicionales y lo más importante, se trata de una tendencia al alza en años recientes.

La investigación realizada a nivel nacional ha indagado escasamente en las necesidades que estos colectivos experimentan en su paso por la universidad. Encontramos, en este sentido, algunos trabajos que se han centrado en el alumnado adulto (Sánchez-Rubio, 2018; Padilla et al., 2016) y en estudiantes con discapacidad (Moriña & Carballo, 2020; Rodríguez-Martín & Álvarez-Arregui, 2014). Aspectos como el entorno socioeconómico de procedencia han sido escasamente estudiados (Fachelli et al., 2014). Sin embargo, de estos y otros grupos de estudiantes (quienes tienen hijos a su cargo, de bajo capital económico, otros grupos étnicos, etc.) carecemos de estudios específicos sobre su empleabilidad y transición al mercado laboral.





Figura 1: Tasas de paro en España según el nivel de formación.  
España: Encuesta de Población Activa. Tercer trimestre. (INE, 2021)

A partir de los datos ofrecidos por la Encuesta de Población Activa (INE, 2021) (ver Figura 1), podemos afirmar que poseer estudios universitarios es un factor decisivo en la empleabilidad. Sin embargo, la inexistencia de estadísticas específicas sobre algunos subgrupos no tradicionales y, en general, sobre su progreso en la universidad y su tasa de inserción laboral tras la graduación, parece indicar que, una vez que acceden a la institución, esta los incluye en el grupo general de estudiantes, y no presta atención a las posibles necesidades que presentan y que podrían constituir una desventaja.

### **2.2.2 El desarrollo de la empleabilidad desde la universidad**

En el documento sobre Educación y Formación 2020 (ET, 2020) se define la empleabilidad como "combinación de factores que permiten a las personas avanzar hacia el empleo o entrar, permanecer en el empleo y progresar en su carrera" (DO C169/11 de 15.6.2012, p.2). Así, la empleabilidad de una persona depende de los conocimientos, sus circunstancias, las competencias y actitudes que posee, la manera como hace servir estos recursos y los presenta ante las y los empleadores, y del contexto laboral, social y económico en el que busca empleo (circunstancias personales y características del mercado laboral) (Mareque & De Prada, 2018).

La empleabilidad se introdujo en la estrategia de la Unión Europea a finales de los años 80, convirtiéndose en una de las principales directrices de las políticas educativas y de las políticas activas de empleo (Moreau & Leathwood, 2006). Los proyectos europeos CHEER (1998-2000) y REFLEX (2002-2004) fueron relevantes para el desarrollo de la investigación sobre educación superior y empleo. Se dedicaron a investigar la transición de la universidad al mercado laboral y las competencias y perfiles profesionales requeridos por las y los empleadores en diferentes sectores laborales. Posteriormente, el fomento de la empleabilidad ha sido uno de los puntos centrales del Proceso de Bolonia, que resultó de una preocupación por el desempleo de las y los graduados. Además, el proyecto europeo EMPLOY (2014-2017) tenía como objetivo mejorar la transición del estudiantado no tradicional al mercado laboral. En las últimas décadas la empleabilidad se ha hecho más visible y forma parte de la agenda de las universidades europeas, desarrollando un vínculo más estrecho entre las universidades y el mundo del trabajo. Así, la empleabilidad se vincula cada vez más con la institución universitaria (Rodríguez et al., 2010), no solo por la capacitación profesional y la función formadora, sino también porque la empleabilidad constituye un indicador de calidad necesario para las universidades (Suárez, 2014).

Ante la creciente presión sobre las instituciones de educación superior, las universidades están respondiendo con planes de estudio "basados en las competencias" con base en las necesidades del mundo laboral (Boden & Nedeva, 2010) y con la integración de una serie de iniciativas de empleabilidad que incluye prácticas externas, programas de movilidad internacional, actividades extracurriculares como voluntariado, cursos y servicios de orientación profesional (O'Connor & Bodicoat, 2017; Clarke, 2018). En este contexto, se supone que las y los

estudiantes están dispuestos y son capaces de invertir dinero y tiempo en este tipo de iniciativas para mejorar sus competencias y su empleabilidad (Vallina, 2014).

### **2.2.3 Aportaciones de la teoría del capital humano**

Las teorías del capital humano consideran que la inversión en educación aporta beneficios tanto sociales como individuales. Los beneficios sociales son la creación de una mano de obra altamente cualificada, que impulsará el crecimiento económico. Los beneficios individuales se describen en términos de progresión profesional, ingresos y mayor movilidad en el mercado laboral (Valadas et al., 2018). El papel de la educación superior en este contexto es doble: dotar a los y las estudiantes de las habilidades y atributos que necesitan en el lugar de trabajo; y garantizar que tengan la oportunidad de mantener o renovar la experiencia y los atributos demandados por el mercado a lo largo de su vida laboral (Clarke, 2018).

Tanto la OCDE como la Unión Europea han destacado la importancia de la educación superior para crear una fuerza de trabajo más cualificada, capaz de contribuir a la competitividad económica y al desarrollo social (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2014). Esto presupone comprender la educación como una fuente de la formación de capital humano, para lo cual se tiene que adaptar la enseñanza a la evolución y al cambio provocado por la dinámica del mercado. En este contexto la educación tiene su anclaje en una perspectiva principalmente económica y es concebida en torno a los costos y beneficios, lo que significa preguntarse por la tasa de retorno o rentabilidad de la inversión realizada en educación (Laval, 2004).

La adopción de un enfoque orientado al mercado para las instituciones educativas influye en el prestigio de una universidad, ya que es seleccionada por tener el tipo de producto que se

demanda en el mercado (Grotkowska et al., 2015). Tal reputación es importante para el posicionamiento de una universidad entre las alternativas competidoras (Smith et al., 2018).

El enfoque que adopta la teoría del capital humano simplifica la complejidad de los factores que interactúan en la relación entre formación y trabajo, e ignora tanto la importancia de las desigualdades sociales como las desiguales posiciones de partida del alumnado (Dubet, 2011). La teoría del capital humano, generalmente aceptada de forma acrítica, no es una herramienta válida para abordar cuestiones como la reducción de las desigualdades en el acceso a la formación o la inclusión social y educativa de estudiantes con bajo capital cultural y económico. Este enfoque olvida y pasa por alto el hecho de que la relación de una persona con la vida laboral conlleva una fuerte conexión con las características de identidad, como la clase social, el género y la etnia, entre otras (Laval, 2004). Por lo tanto, es necesario recurrir a las teorías sociocríticas, que pueden ayudar a comprender mucho mejor la relevancia de las estructuras sociales en relación con la educación universitaria, la adquisición de competencias y la transición exitosa al mercado laboral cualificado (Giroux, 2016).

#### **2.2.4 Estudiantes no tradicionales en el contexto de la universidad neoliberal**

Quienes se ocupan de las políticas de empleabilidad a nivel de la alta dirección puede que no respondan a las necesidades que presenta la heterogeneidad del alumnado (Reid, 2016). La política de equidad se ha centrado en el acceso al sistema universitario más que en los resultados de las y los graduados (Bennett, 2019). Así, encontramos evidencias de que la desventaja en la educación superior persiste para muchos y muchas estudiantes después de graduarse (Pitman et al., 2019; Finnegan et al., 2014), lo que sugiere que las desigualdades encontradas en las universidades persisten en el mercado laboral.

El proyecto europeo CHEER (1998-2000) fue relevante para el desarrollo de la investigación sobre educación superior y empleo. Entre los resultados obtenidos demostró que, si bien las personas graduadas de Europa septentrional y oriental tuvieron una inserción satisfactoria, aquellas de Europa meridional tuvieron mayores problemas para encontrar y mantener un empleo (CHEERS, 2002).

Según Bennett (2019), la mayor parte de las actividades para la mejora de la empleabilidad que se ofrecen en las instituciones de educación superior son extracurricular, tienden a ser impopulares y atraen al alumnado que menos lo necesitan. Los y las estudiantes no tradicionales pueden tener una comprensión limitada de los recursos que están a su disposición para adquirir capital social y cultural (Crozier, et al., 2008). Según Burke & Crozier (2013), las y los estudiantes debe saber cómo descifrar las prácticas pedagógicas dominantes en contextos disciplinarios particulares y ajustarse a ellas para que puedan ser reconocidos como sujetos legítimos. Es probable que quienes no entiendan las "reglas del juego" sean considerados culpables o problemáticos. Entender esas reglas del juego también implica comprometerse con una agenda organizativa que responde a intereses externos. Esta situación refleja el poder ideológico en juego y la falta de voz de las y los estudiantes (Reid, 2016).

Los grupos no tradicionales pueden ir a la universidad en un número más significativo que antes, pero tienen menos "éxito" que el estudiantado tradicional. Esto es especialmente cierto cuando se mide en términos neoliberales, es decir, enfatizando el éxito individual y el modelo de consumo estudiantil (Sanders-McDonagh & Davis, 2018). Diferentes autores aluden a un aumento de la desigualdad, producido por la aplicación de políticas neoliberales en los sistemas educativos, que afecta principalmente a los perfiles no tradicionales. Según Torres (2016), la legitimación del neoliberalismo que se extiende desde las universidades ha legitimado la

creciente concentración de la riqueza en los últimos cien años y un extraordinario aumento de la desigualdad. Las políticas neoliberales basadas en "soluciones" de mercado pueden obstaculizar la verdadera inclusión y reproducir las jerarquías tradicionales de clase y étnicas (Apple, 2001). Giroux (2015) sostiene que, en las sociedades neoliberales, hay grupos sin voz y sin poder, como estudiantes de bajos ingresos, inmigrantes y pertenecientes a minorías étnicas. Giroux sostiene que el neoliberalismo se alimenta de la desigualdad, lo que lo convierte en la antítesis de la democracia. Para mejorar las condiciones de vida de las personas, es necesario romper el vínculo entre "pobreza y desigualdad", por un lado, y "desarrollo económico", por otro. No es posible hablar de desarrollo social si no se reduce progresivamente la desigualdad, ya que el desarrollo implica la plena realización de todos los derechos humanos (Martínez, 2013). El desarrollo consiste en transformar la vida de las personas, no solo la economía. Por ello, las políticas de educación y empleo deben ser consideradas bajo la doble óptica de cómo promueven el crecimiento económico y cómo afectan directamente a las personas (Stiglitz, 2006).

### **2.2.5 La educación superior como ámbito democrático e inclusivo**

Reclamar la educación superior como un bien público da relevancia a un conjunto de efectos tanto económicos como sociales, que contribuyen a una ciudadanía más informada, a la profundización de la democracia y a una sociedad más inclusiva (Williams, 2016; Giroux, 2016). Ya en 1998, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, organizada por la UNESCO, declaró que las instituciones de educación superior debían responder a este desafío haciendo del desarrollo humano y social una parte integral de su actividad diaria (Corbett, 2008). El sector de la educación superior debe identificar y aplicar el tipo y el alcance del cambio necesario para preparar a los y las estudiantes para su compromiso económico, pero también social (Bennett, 2019). Según Martínez (2013), el alumnado tiene que desarrollar sus

competencias técnicas y ponerlos en práctica en el mundo empresarial y productivo para generar valor añadido; pero del mismo modo, también debe desarrollar las competencias para la vida en sociedad en sentido amplio.

Con la influencia del neoliberalismo, la noción de la educación superior como bien público se reduce en su mayoría a un bien privado. En consecuencia, no siempre hay interés en la educación superior por entender la pedagogía como una práctica profundamente cívica, política y moral, es decir, la pedagogía como una práctica para la libertad (Giroux, 2016). El éxito de los grupos no tradicionales no es necesariamente una cuestión clave para quienes desarrollan y regulan la política de educación superior desde un enfoque neoliberal (Sanders-McDonagh & Davis, 2018).

Giroux (2015) afirma:

Solo a través de esa cultura educativa formativa y crítica los estudiantes pueden aprender a convertirse en agentes individuales y sociales, en lugar de espectadores desvinculados o consumidores acríticos. Como mínimo, deben aprender a pensar de otra manera y a actuar de acuerdo con los compromisos cívicos que "requieren una reordenación de los acuerdos básicos de poder" fundamentales para promover el bien común y producir una democracia fuerte (p. 10).

Para fomentar este enfoque e integrarlo en las universidades es necesario desarrollar la enseñanza de habilidades de pensamiento crítico. En el caso concreto de los colectivos no tradicionales, las metodologías progresistas e innovadoras, basadas en la reflexión, la escritura implicada y las metodologías narrativas grupales, pueden mejorar las habilidades para analizar, interpretar y evaluar los factores estructurales y personales que operan en el desarrollo de las

carreras universitarias y en las transiciones de la formación al mercado laboral (González-Monteagudo, 2010).

El concepto dominante de empleabilidad representa una visión neoliberal que se basa en las características individuales e ignora el papel del conjunto de instituciones implicadas (Brown et al., 2003). La empleabilidad entendida como la consecución de habilidades y atributos para el empleo pasa por alto las necesidades del alumnado (Tronto, 2013). Por lo tanto, una cuestión vital es entender quién define la necesidad de empleabilidad y desde qué punto de vista. Es necesario cuestionar si la empleabilidad es un imperativo económico y de responsabilidad individual, o algo que requiere un acuerdo colectivo, basado en nociones de reciprocidad, democracia, preocupación por el bien común y responsabilidad. Esta perspectiva plantea el debate sobre el poder ideológico en juego y la limitada influencia de la voz del estudiantado, teniendo en cuenta las dimensiones estructurales tanto de la sociedad en general como de los sistemas de educación superior (Reid, 2016).

## **2.3 La injusticia cultural en el acceso al mercado laboral de estudiantes y graduados no tradicionales**

### **2.3.1 La cultura dominante en el ámbito universitario**

Las primeras universidades europeas estaban dominadas por la clase alta y blanca y, salvo en contadas ocasiones, las mujeres tenían prohibido el acceso a ellas (Rucquoi, 1974). En España, las mujeres obtuvieron el apoyo legal necesario para acceder a la universidad en 1910 (Guil, 2004). El aumento de la participación de estudiantes producido en las últimas décadas ha ido acompañado de un cambio cualitativo en el tipo de alumnado, con mayor presencia femenina y mayor diversidad de origen social y de edad (Ariño & Llopis, 2011).



A pesar de esta ampliación, la universidad ha sido y sigue siendo dominio de las clases medias y altas blancas. Como demostraron Bourdieu et al. (1994), las universidades son instituciones de clase media que muestran, imponen y reproducen los valores de la clase media blanca. El trabajo feminista (Pollack, 2013) ha enfatizado el importante contexto histórico de la educación superior, en el que los hombres de antecedentes sociales privilegiados dieron forma a las prácticas que a menudo se dan por sentadas en las universidades contemporáneas. Tales prácticas se han producido a través de formas particulares de ser y hacer, que tienden a excluir aquellas identidades y formas de conocimiento que no se ajustan o no encajan. La metafórica lucha de poder que tiene lugar en la universidad es asegurar que la "cultura dominante" perdure (Crozier et al., 2016).

La política de ampliación de la participación está integrada en las prácticas reguladoras, cuyo objetivo es "arreglar" o "corregir" al sujeto no tradicional para que encaje en las expectativas hegemónicas de lo que significa ser un estudiante universitario. La fijación o corrección se basa en un sujeto-estudiante ideal (imaginario), asociado a valores y disposiciones normalizados, históricamente relacionados con ser joven, apto, de clase media y racializado (Burke, 2011, p. 171). Las diferencias que encontramos en el alumnado no tradicional a menudo se entienden como si se tratara de diferencias en la capacidad innata y en su potencial. Esto no se relaciona con las relaciones intersubjetivas del campo y las estructuras sociales (McNay, 2008). Estudios centrados en los procesos de selección en educación superior muestran que el excesivo énfasis en atributos particulares asociados con tener potencial, como las habilidades de escritura académica y la creatividad, sirve para excluir a los grupos tradicionalmente subrepresentados (Burke & McManus, 2009).

Los intereses y las necesidades del estudiantado no llegan a ser cubiertas desde la institución universitaria. De hecho, existe evidencia de que dicha ampliación no se traduce en una reducción significativa de las desigualdades educativas (Fleming et al., 2017), en una mejora de los resultados del mercado laboral de los grupos no tradicionales y, tampoco garantiza un camino ascendente en la escala de la movilidad social (Tholen & Brown, 2018). El fracaso y el abandono académico están relacionados con el nivel educativo de los padres y las madres (Rodrigo et al., 2012) y con los recursos económicos disponibles para el mantenimiento del estudiante durante su etapa universitaria (Ariño & Llopis, 2011). La educación superior no da cabida a la heterogeneidad de su alumnado (Padilla et al., 2019), y hay poca evidencia de que el aumento de la participación por sí solo conduzca a la igualdad en el mercado laboral (Tomlinson & Holmes, 2017).

### **2.3.2 La superación de la injusticia cultural para alcanzar la justicia social**

Algunos estudios (Chirwa, 2017; Valadas et al., 2018; Waller et al., 2018) muestran que factores como la clase, raza, edad y sexo suponen limitaciones en el mercado laboral. En el marco del mercado de trabajo hay una serie de factores estructurales que afectan a los grupos no tradicionales (Valadas et al., 2018; Tholen & Brown, 2018). La clase se relaciona con otras estructuras sociales y dentro del espacio social hay diferencias significativas de poder que son importantes para las luchas por la igualdad social (O'Neill et al., 2018). La universalización y normalización de ciertas identidades y valores culturales da lugar a nuevos ejes de diferenciación, permitiendo que surjan nuevas matrices de poder y pertenencia (Morrice, 2017). Los grupos no tradicionales se enfrentan a una serie de desigualdades de clase en el mercado laboral en relación con el capital cultural, económico y social, así como cuestiones de localidad, género y edad (Merrill et al., 2020, Chirwa, 2017).

Fraser considera que la justicia social requiere el intento de superar lo que ella denomina el "dilema de la redistribución y el reconocimiento", es decir, la necesidad de abordar cuestiones de injusticia económica y de injusticia cultural (Fraser, 1997). En la práctica, las dos se entrecruzan de modo que se refuerzan mutuamente de manera dialéctica. La primera está arraigada en la estructura político-económica de la sociedad; ya que las personas pueden verse impedidas de participar plenamente por estructuras económicas que les niegan los recursos que necesitan para interactuar con los demás como pares. En este sentido, en las últimas décadas se ha favorecido el acceso de estudiantes no tradicionales a las instituciones universitarias, sin embargo, no existen estadísticas específicas sobre su progreso en la universidad y su tasa de inserción laboral tras la graduación.

Con respecto a la segunda, la injusticia cultural o simbólica es aquella que está arraigada en patrones sociales de representación, interpretación y comunicación. Este tipo de injusticia incluyen la dominación cultural (estar sujeto a patrones de interpretación y comunicación asociados con otra cultura y ser extraños u hostiles a los propios); el no reconocimiento (ser invisibilizado a través de prácticas representativas, interpretativas y comunicativas de la propia cultura); y el irrespeto (ser calumniado o menospreciado en representaciones culturales públicas estereotipadas o en las interacciones cotidianas).

Los conocimientos de las clases altas y medias se consideran un capital valioso para una sociedad jerárquica (Bourdieu & Passeron, 1977). Para Bourdieu, la mayor parte de la dominación en las sociedades avanzadas es ahora simbólica en lugar de lograrse por la fuerza. La dominación suele implicar al menos un cierto sentido de complicidad, en gran medida inconsciente, por parte de las personas subyugadas, y los procesos de desconocimiento son los que lo hacen posible. La legitimidad que se da por sentada cierra el espacio para la disidencia

y restringe la participación en el debate democrático de aquellas personas cuya identidad y valores culturales se perciben como problemáticos (Bourdieu, 1990). Las complejas relaciones de poder operan construyendo algunas identidades como "normales" mientras que otras se consideran desviadas o incluso amenazantes (Morrice, 2017).

La solución para la injusticia cultural es algún tipo de cambio cultural o simbólico. Esto podría implicar la revaluación cada vez mayor de las identidades irrespetadas y de los productos culturales de grupos menospreciados. De manera más radical, podría implicar la transformación total de los patrones sociales de representación, interpretación y comunicación, creando cambios en la autoconsciencia de todos y todas (Fraser, 1997). Requiere que "... los patrones culturales institucionalizados de interpretación y valoración expresen el mismo respeto por todos los participantes y garanticen la igualdad de oportunidades para lograr la estima social" (Fraser, 1999, p. 37).

### **2.3.3 Falta de reconocimiento de estudiantes no tradicionales**

El reconocimiento es un concepto importante que ayuda a arrojar luz sobre los procesos de selección. Para Fraser (1999), el reconocimiento erróneo es una forma de "subordinación de estatus" arraigada en las relaciones sociales y en los patrones institucionalizados de dominación. El reconocimiento nos ayuda a considerar la política de la identidad y las formas en que ciertas personas han sido históricamente mal reconocidas en diferentes instituciones sociales, incluyendo las universidades.

Encontramos estudios, aunque muy escasos, que se han centrado en la falta de reconocimiento en las instituciones de educación superior y el mercado laboral. Harman (2017) afirma que no es una práctica habitual incorporar al estudiantado no tradicional curricularmente o

considerarlo como una contribución positiva en otras experiencias académicas. Un estudio realizado por Morrison (2014) muestra que el alumnado universitario de magisterio de último año percibía impedimentos relacionados con el empleo derivados de procesos de falta de reconocimiento y mala distribución en la contratación del profesorado de primaria.

Se deben considerar los capitales que aportan a la educación superior como resultado directo de sus antecedentes y experiencias previas (Meuleman et al., 2015) ya que, como afirma Freire (1985), las y los estudiantes llegan a la universidad con entendimientos particulares e importantes y no como recipientes vacíos. Diferentes autores aluden a la importancia de valorar las fortalezas de los grupos no tradicionales en las instituciones de educación superior. McKay & Devlin (2016) afirman que los diversos orígenes de los y las estudiantes deben ser valorados por la contribución que pueden aportar al conjunto de estudiantes y a la educación superior. Smit (2012) insiste en que es necesario valorar la diversidad y que las instituciones deben esforzarse por aprovechar "sus riquezas". Macqueen (2018) y Devlin (2013) argumentan que es importante reconocer los capitales del alumnado no tradicional para evitar una visión de déficit, y Gale (2011) pide que se "reconozca la diferencia". Aunque estos autores aluden al contexto de la educación superior, podemos relacionarlo con las contribuciones que pueden hacer los perfiles no tradicionales en el mercado laboral.

En un estudio realizado por Burke & Whitty (2018) sobre los procesos de selección de maestros y maestras, se afirma que la narrativa dominante corre el riesgo de sugerir a quienes no tienen las características que se ajustan a la definición actual de "los más brillantes y los mejores" ya no lograrán tener éxito en la contratación. Esto es preocupante por varias razones. Gore et al. (2016) cita autores que sostienen que la diversidad cultural es una preocupación primordial en la selección de las personas candidatas al puesto de maestro o maestra, de modo que la fuerza

laboral refleja la heterogeneidad de los antecedentes culturales en la sociedad de manera amplia (por ejemplo, Poloma, 2014). Además, si no realizamos este reconocimiento significa que habrá un sesgo en el sistema de selección en contra de aquellas personas que provienen de entornos cuyos logros pasados son limitados, pero cuyo potencial podría ser aún mayor (Zipin & Brennan, 2006).

### 3. Problema y objetivos de investigación

La revisión de la literatura nos permite conocer que, ante un mercado laboral caracterizado por el desajuste entre la oferta y la demanda y el aumento de la competitividad, los perfiles no tradicionales tienen menor probabilidad de ser contratados. En esta investigación tomamos en consideración las perspectivas críticas para preguntarnos, ¿cuáles son los requisitos y competencias demandadas por las y los empleadores en los procesos de selección?, ¿qué barreras encuentran las personas graduadas para acceder al empleo cualificado? Hemos visto que las universidades están dando mayor relevancia al fomento de la empleabilidad, para lo que están respondiendo con planes de estudio basados en competencias y con la incorporación de una serie de iniciativas de empleabilidad. Los grupos de estudiantes no tradicionales tienen menos éxito que el perfil tradicional cuando se mide en términos neoliberales. En este contexto nos cuestionamos, ¿cuál es el enfoque de empleabilidad que desarrolla la universidad?, ¿cuál es la influencia de las medidas de empleabilidad en estudiantes no tradicionales?, ¿el desarrollo de la empleabilidad desde la universidad es acorde a su misión democrática? En el marco del mercado de trabajo hay una serie de factores estructurales y que están relacionados con el capital cultural, económico y social. Teniendo en cuenta el concepto de injusticia cultural nos preguntamos, ¿cuáles son las fortalezas de estudiantes y graduados no tradicionales?, ¿cuáles son los efectos de la injusticia cultural en los procesos de inserción laboral? La finalidad de nuestro trabajo es comprender las dinámicas de acceso al mercado laboral de estudiantes y graduados no tradicionales desde las universidades. Para dar respuesta a las cuestiones planteadas nos marcamos los siguientes objetivos de investigación:

**Objetivo 1:** Conocer la realidad de estudiantes y graduados no tradicionales en el mercado laboral actual.

- Identificar los requisitos y competencias demandadas en los procesos de selección.
- Describir las barreras que encuentran las y los graduados no tradicionales para acceder al empleo cualificado.

**Objetivo 2:** Comprender el desarrollo de la empleabilidad en el ámbito universitario y su impacto en estudiantes no tradicionales.

- Identificar el enfoque de empleabilidad que desarrolla la universidad.
- Conocer la influencia de las medidas de empleabilidad en estudiantes no tradicionales.
- Analizar el desarrollo de la empleabilidad de la universidad de acuerdo con su misión democrática.

**Objetivo 3:** Identificar los procesos culturales que favorecen o dificultan la inserción laboral de graduados no tradicionales.

- Identificar las fortalezas de estudiantes y graduados no tradicionales.
- Explorar los efectos de la injusticia cultural en los procesos de inserción laboral.

### **3.1 Integración de las publicaciones que conforman esta tesis doctoral**

Esta tesis doctoral está conformada por dos artículos científicos y dos capítulos de libros.

El capítulo de libro titulado *Learning Careers of Non-Traditional* es fruto de una primera aproximación al estudio que permitió definir los objetivos de investigación. Concretamente, contribuye al objetivo 1 y 2 de este estudio, ya que supone un primer acercamiento a los factores que influyen en la inserción laboral y a la formación universitaria en materia de empleabilidad desde la perspectiva de estudiantes y graduados no tradicionales. Los artículos titulados *Between adaptation and equity. Access to the labour market for non-traditional students and graduates* y *Employability and Inclusion of Non-traditional University Students: Limitations*



*and Challenges*; y el capítulo de libro *La injusticia cultural en el acceso al mercado laboral de los estudiantes y graduados no tradicionales* responden a los objetivos perseguidos en esta tesis doctoral. Las tres publicaciones se encuadran en el mismo marco teórico, utilizan la misma muestra y proceso metodológico, pero cada publicación persigue la consecución de un objetivo. En la Figura 2 se puede observar un resumen de las publicaciones.

Publicaciones	Objetivos generales	Objetivos específicos
<b>Learning Careers of Non-Traditional</b>	Aproximación al estudio	-Analizar la formación universitaria recibida en materia de empleabilidad.
<b>Between adaptation and equity. Access to the labour market for non-traditional students and graduates</b>	Objetivo 1: Conocer la realidad de estudiantes y graduados no tradicionales en el mercado laboral actual.	- Identificar los requisitos y competencias demandadas en los procesos de selección
		-Describir las barreras que encuentran las y los graduados no tradicionales para acceder al empleo cualificado.
<b>Employability and Inclusion of Non-traditional University Students: Limitations and Challenges</b>	Objetivo 2: Comprender el desarrollo de la empleabilidad en el ámbito universitario y su impacto en estudiantes no tradicionales.	-Identificar el enfoque de empleabilidad que desarrolla la universidad
		-Conocer la influencia de las medidas de empleabilidad en estudiantes no tradicionales.
		-Analizar el desarrollo de la empleabilidad de la universidad de acuerdo con su misión democrática.
<b>La injusticia cultural en el acceso al mercado laboral de los estudiantes y graduados no tradicionales</b>	Objetivo 3: Identificar los procesos culturales que favorecen o dificultan la inserción laboral de graduados no tradicionales.	- Identificar las fortalezas de estudiantes y graduados no tradicionales.
		- Explorar los efectos de la injusticia cultural en los procesos de inserción laboral.

Figura 2: Resumen de los objetivos del estudio y publicaciones.



## 4. Diseño de investigación

Se ha utilizado un enfoque cualitativo e interdisciplinar con el fin de analizar la realidad de estudiantes y graduados no tradicionales en el mercado laboral actual, el desarrollo de la empleabilidad en el ámbito universitario y los procesos culturales que favorecen o dificultan la inserción laboral de las y los graduados no tradicionales. La investigación cualitativa “engloba una serie de enfoques, técnicas y procesos investigativos que se adaptan de manera flexible y creativa a la evolución progresiva de la fase de recogida de datos y el análisis posterior” (Flick, 2012, p. 25).

Introducimos el relato (narración) para capturar la riqueza de las experiencias de estudiantes no tradicionales y los significados más amplios de tales experiencias. En palabras de Bolívar et al. (2001), la narración es una experiencia relatada, es decir, una particular reconstrucción de la experiencia por la que se da significado a lo sucedido o vivido mediante un proceso reflexivo. Los relatos y narraciones son recursos culturales que, en gran medida, dan sentido a la vida de las personas. En concreto, se trata de un estudio fundamentalmente biográfico-narrativo (Elliott, 2005), lo que supone captar la riqueza de las experiencias de estudiantes no tradicionales y los significados más amplios de dichas experiencias (Benson et al., 2010). Este método permite profundizar en las complejas interacciones que las personas realizan día a día, en el tiempo y en el espacio, configurando su identidad individual y social, construyendo y reconstruyendo historias personales y sociales (Connelly & Clandinin, 1995). En el caso de las y los agentes del mercado laboral se ha utilizado un formato de entrevista semiestructurada de corte cualitativo, que se considera más adecuado para recoger datos de profesionales y expertos.

## 4.1 Participantes

Este estudio se llevó a cabo en la Universidad de Sevilla, una de las universidades públicas españolas con mayor número de estudiantes matriculados. Esta institución tiene una importante presencia de estudiantes no tradicionales y está situada en el sur de España, la región española con mayor desajuste entre la oferta y la demanda de empleo cualificado. Nuestro objetivo no consiste en reunir una muestra amplia y representativa, ya que pretendemos profundizar y generar descripciones e interpretaciones detalladas y abundantes. Se realizaron entrevistas biográficas en profundidad a 40 participantes. En primer lugar, se entrevistó a 23 estudiantes y graduados, pertenecientes a las distintas ramas de conocimiento (Sanidad, Ingeniería y Arquitectura; Ciencias Sociales y Jurídicas, Artes y Humanidades; y Ciencias). El conjunto de participantes reúne una o varias características que definen el perfil de estudiante no tradicional (adultos; estudiantes de clase trabajadora y a tiempo parcial; personas con hijos a cargo; estudiantes con discapacidades; personas de origen inmigrante o minorías étnicas; estudiantes de primera generación; estudiantes procedentes de una familia con bajo capital económico). Además, se realizaron entrevistas a 17 agentes del mercado laboral: empleadores/as, incluyendo grandes, medianas y pequeñas empresas; personal técnico de los servicios de orientación y apoyo; gestores/as de prácticas curriculares; y docentes universitarios que trabajan en la empleabilidad de sus estudiantes.

El acceso a esta población es complicado ya que las y los estudiantes y graduados no tradicionales no están registrados y no todos los perfiles son fáciles de identificar. Así, hemos contactado con las personas participantes a través de diferentes técnicas de muestreo. A través del muestreo intencionado la investigadora estableció un primer contacto con aquellas personas que ya conocía, así como a través de las redes académicas y sociales. También se seleccionaron participantes mediante la técnica de muestreo de bola de nieve, invitando a participantes ya

seleccionados a identificar más candidatos. Además, hicimos uso del muestreo por cuotas para conseguir una selección de participantes orientada a garantizar mínimamente la heterogeneidad de la muestra en variables consideradas relevantes.

La selección de participantes ha sido simultánea a la recogida y análisis de datos ya que se detectó que faltaba información de perfiles que no estaban suficientemente representados. Así, se procedió a su búsqueda e incorporación hasta alcanzar la saturación, lo que significa que la información adicional obtenida con los nuevos informantes resultaba reiterativa y redundante, no aportando datos novedosos que aumentasen la comprensión del fenómeno (Rebollo & Jiménez, 2018). En el anexo A se muestran los datos de cada participante y el pseudónimo que se ha usado para asegurar la confidencialidad de los testimonios.

## **4.2 Recogida de datos**

Para la recogida de información de estudiantes y graduados se utilizó la entrevista biográfica en profundidad. Según Bolívar (2001), la entrevista biográfica exige una reflexión y rememoración de episodios de vida; así, la persona relata estos aspectos en el marco de un intercambio abierto (introspección y diálogo), posibilitando la profundización en las circunstancias de su vida. Se elaboró un guion de entrevista para estudiantes y graduados no tradicionales, siguiendo el modelo elaborado por González-Monteagudo (2010) (Anexo B). Por otra parte, fueron realizadas entrevistas semiestructuradas a agentes del mercado laboral. Para este grupo se elaboró un segundo guion (Anexo C). Ambos están formados por una serie de bloques que contienen preguntas orientativas que permitieron a la investigadora seguir un hilo argumental y obtener información respecto a los objetivos del estudio. El guion es absolutamente flexible en cuanto a que recoge temas y aspectos clave que, durante la entrevista fueron tocados de manera natural, libre, abierta e informal. De esta forma, recogemos la

información desde el marco narrativo de cada participante hasta conocer cómo ven y perciben su realidad.

Con respecto al guion de entrevista para estudiantes y graduados, abordamos temas como la familia y el contexto social de origen, las trayectorias académicas, personales y profesionales, la experiencia universitaria, la transición al mercado laboral y las expectativas de futuro. El guion de entrevista para el conjunto de agentes del mercado laboral explora dimensiones como el itinerario profesional, las competencias de empleabilidad, la relación entre la universidad y el mercado laboral, las estrategias de selección y de mejora de la empleabilidad, los grupos no tradicionales en los procesos de selección y los servicios de orientación.

El estudio se llevó a cabo de acuerdo con las normas éticas. El conjunto de participantes fue informado de los objetivos de la investigación y dieron su consentimiento para participar voluntariamente. Sus datos se mantuvieron confidenciales, protegiendo su anonimato y privacidad. Se estableció una especie de contrato narrativo que garantiza el anonimato (pseudónimo) y el uso de los registros solo a fines de la investigación. Se garantizaron en todo momento los derechos y la integridad de las personas participantes (Erickson, 1986).

### **4.3 Procedimiento de análisis de datos**

El análisis se llevó a cabo desde una doble perspectiva. Por un lado, se utilizó un enfoque deductivo, identificando fragmentos textuales relacionados con la literatura científica y los objetivos de la investigación; por otro lado, se desarrolló un enfoque inductivo, basado en la identificación y categorización emergente de unidades de significado a partir de las narrativas producidas. Se llevó a cabo una triangulación de los datos obtenidos por los diferentes grupos implicados para perseguir una comprensión profunda de la realidad estudiada. El uso del

programa de análisis cualitativo NVivo 11 permitió organizar, manipular, clasificar y analizar los datos. Las tareas de codificación se han llevado a cabo mediante la creación de "nodos" por temas emergentes. Como resultado, se estableció un conjunto de categorías que se corresponden con los objetivos específicos planteados: requisitos y competencias exigidos en los procesos de selección, barreras de acceso que encuentran las y los graduados no tradicionales, enfoque de empleabilidad desarrollado por la universidad, la influencia de las medidas de empleabilidad en estudiantes no tradicional, el desarrollo de la empleabilidad en el marco de la misión democrática de la universidad, fortalezas de estudiantes no tradicionales con relación al empleo y efectos de la injusticia cultural en los procesos de inserción laboral. Teniendo en cuenta el proceso seguido para el análisis de la información, en el Anexo D se presenta el sistema de categorías obtenido.

La atención no se centró solo en el "qué" (temas y contenidos), sino también en el "quién", el "cuándo" y el "por qué" (Riessman, 2008), abriendo el proceso de investigación y análisis a cuestiones relacionadas con las relaciones, los contextos y las dinámicas de transición experimentadas por las personas entrevistadas. Como aconseja Gibbs (2007), prestamos atención a condiciones causales, eventos, incidentes, estrategias, contextos intervinientes, acciones y consecuencias. Además, destacamos las perspectivas de los y las participantes sobre oportunidades, limitaciones y políticas referidas a la formación universitaria, las competencias para la empleabilidad y la transición al mercado de trabajo.





## 5. Resultados y discusión

### 5.1 La realidad de estudiantes y graduados no tradicionales en el mercado laboral actual

#### 5.1.1 Requisitos y competencias demandadas en los procesos de selección

El proceso de selección de personal suele tener una primera fase consistente en una criba curricular y una segunda fase de entrevistas. En cuanto a la primera fase, son valorados elementos como el título de máster, las experiencias de movilidad, las competencias lingüísticas, la experiencia laboral en el sector y el haber realizado prácticas externas y otras actividades extracurriculares. Hay un consenso en los diferentes grupos de participantes en reconocer la importancia que adquieren estos elementos en los procesos de selección. Así lo reflejan algunos testimonios:

*Ahora, es el grado más el máster en ingeniería industrial, y claro, ¿qué se demanda ahora? El que antes demandaba un ingeniero industrial de cinco años [de licenciatura] ahora quiere lo mismo y lo mismo es a uno con postgrado, “quiero a uno con máster. (Albert, gestor de prácticas curriculares).*

*Es valor añadido, para mí sí. Un perfil abierto que haya estado estudiando fuera o que haya estado trabajando en Londres porque quiera dominar el inglés, etc. (Cartu, empleador).*

*Hay una exigencia quizá enloquecida de “necesita experiencia” quiero decir, desde luego la experiencia te aporta más de lo que uno cree, pero hay trabajos que te pueden ofrecer y que puedes atreverte a meter siendo tu primer día. (...) parece una locura trabajar en un sitio si no tienes experiencia. (Alejandro, estudiante).*

Sin embargo, las y los empleadores señalan que cuestiones como el conocimiento de idiomas o la titulación de postgrado no son requisitos imprescindibles para el puesto, ya que en muchos casos la formación de grado universitario sería suficiente para desempeñar el trabajo.

*- ¿El tener estudios de máster es imprescindible? -No. Se valoraría, pero ni mucho menos es imprescindible. Con los conocimientos que te da la carrera sería más que suficiente. (Reyes, empleador).*

*Por supuesto el idioma. Ya no solamente en mi empresa, sino en general. Aunque no lo usen, porque, aunque no se use, pero siempre te lo piden. Que es algo que tampoco entiendo muchísimo, en una asesoría laboral te pidan un CI en inglés no lo entiendo mucho, pero bueno, lo pueden pedir. (Teer, empleadora).*

El desajuste entre la oferta y demanda de personas tituladas provoca mayores exigencias de cualificación para el desempeño de puestos (Mareque & De Prada, 2018). Así, las personas responsables de los procesos de selección aumentan los requisitos para acceder al puesto de trabajo, dando lugar a la sobrecualificación (Fundación CYD, 2018). El conjunto de participantes afirma que los requerimientos que el mercado laboral realiza a las y los titulados universitarios en cuanto a formación y a competencias son cada vez más numerosos.

*Y te piden un pedazo de currículum, un pedazo de currículum que digo, “¡Dios mío! Quien tenga este currículum no está en España, se ha ido fuera. (Amapola, graduada).*

*Que me puedan perjudicar, (...) reunir una cantidad de requisitos que te piden y yo no los tengo, como idioma, como haber trabajado fuera, como haber hecho catorce cosas antes de ese trabajo para ver que eres una persona que ha desarrollado no sé cuántas habilidades. Porque yo siempre he trabajado en lo mismo, no he tenido catorce empleos. (Botico, estudiante).*

Aunque no se exijan explícitamente y aunque en muchos casos no sean necesarios para el puesto de trabajo, cuestiones como los idiomas o la titulación de postgrado sitúan a las personas candidatas con estos perfiles en una posición más ventajosa. Por tanto, esta formación adicional se convierte en un elemento crítico para conseguir un empleo cualificado. Bartual & Turmo (2015) afirman que la importancia del inglés es generalizada, incluso cuando no es necesario para la actividad de la empresa, y que el conocimiento de idiomas se utiliza como criterio discriminatorio en la contratación de graduados y graduadas. Algunas personas afirmaron:

*Si tú tienes varios [currículums], tú ya te vas fijando; y digamos que esos requisitos van incrementando en función de la variedad que tú tengas delante. Yo solamente pido el punto número uno, que es el tener los estudios universitarios, pero (...) este candidato tiene dos puntos, porque también tiene un máster, y el otro, tiene el idioma (...) Principalmente la titulación y a partir de ahí, depende de la demanda pues voy seleccionando. (Hista, empleadora).*

*Realmente para el trabajo no creo que se necesite el máster (...) es por la competencia porque hay mucha gente desempleada con mucha formación. Pues, a lo mejor, entre uno que tiene máster y otro que no tiene máster pues eligen al que tiene máster, pero después, en la realidad, en el trabajo no creo que requiera máster ninguno. (Barro, estudiante).*

Esta situación favorece la competitividad entre solicitantes. Los perfiles no tradicionales se enfrentan a candidatos y candidatas que se encuentran en una situación de partida más favorable para conseguir esos requisitos, lo que perjudica su éxito en la contratación.

*Yo he echado el currículum en un sitio y ponía que habían echado setecientos o mil quinientos currículos. Hay gente muy preparada, entonces no llegaba a ponerse en contacto conmigo ninguna empresa. (Dani, graduado).*

*La titulitis es porque el mundo es competitivo. Tú vas con un titulito pelado y mondado, y diciendo que no sabes inglés, y dices: “muy bien”, te pones a baremar y quedas en último lugar. Eso no significa que no sea la mejor o el mejor candidato en un momento determinado para un puesto determinado. (Mencar, empleadora).*

Estas cuestiones suelen ser valoradas por el conjunto de estudiantes y graduados debido a que los hacen más atractivos en los procesos de selección laboral y les permite adquirir una posición más aventajada. Los siguientes testimonios muestran el valor práctico de estos requisitos.

*Para que te empleen tienes que ser lo mejor en lo tuyo o tener cualidades que otras personas no tengan. En plan, si yo voy a una empresa y tengo el inglés, pero a la vez tengo el francés y tengo mi máster en recursos humanos y la otra persona solo tiene un idioma y el máster me van a contratar a mí porque tengo más formación que él. (Claudia, graduada).*

*Por regla general, en el mercado laboral está valorado tener un Máster, es una suma más, como también súmalo el idioma; es decir, esas son las reglas del juego en el mercado laboral. (Legna, graduado).*

Con respecto al empleo público, la titulación de máster es un requisito imprescindible en algunos sectores, y la obtención de otros méritos sitúan a las y los solicitantes en una posición preferente. El estudiantado y graduado tratan de cumplir con estos requisitos, a los que perciben como poco importantes para ampliar la formación o para mejorar las competencias profesionales.

*Con las nuevas titulaciones casi que te exigen que tú hagas un máster para desempeñar... eso lo veo mal (...) Claro, me he apuntado al máster con la intención de tener esa posibilidad de trabajo (...). Entonces con la idea de poder presentarme a unas oposiciones. (Amapola, graduada).*

*...es que, el problema de historia es que cuando tu acabas el grado no puedes seguir trabajando, tienes que completarlo con un máster, porque si no, no (...). Es la parte horrible de haber estudiado historia, o de muchas carreras de letras, que tu acabas el grado y te das cuenta de que sin el máster no tienes nada, ni puedes presentarte a oposiciones ni puedes hacer un montonazo de cosas que en la licenciatura sí te lo permitían. (Arias, graduado).*

Por tanto, los valores neoliberales y los discursos relacionados con la meritocracia siguen dominando la práctica de los procesos de reclutamiento, reforzando así la exclusión de estudiantes y graduados no tradicionales.

La segunda fase del proceso de selección suele consistir en la realización de una entrevista individual o grupal que llega a ser decisoria para la selección de la persona candidata. Las competencias genéricas o transversales son una demanda constante de las y los empleadores y un requisito para la empleabilidad (Bartual & Turmo, 2015). La actitud proactiva y las habilidades sociales son aspectos importantes en los procesos de selección. Afirman que estos elementos aportan información sobre las capacidades de los y las solicitantes al puesto de trabajo.

*...en una entrevista lo que se valora mucho es la actitud, cómo se desenvuelve a una persona a la hora de tratar a los pacientes, porque es importante cuando tú haces la entrevista que veas que es capaz de transmitir la información al paciente, que sea agradable, etc. sería en lo que más nos basaríamos para la elección. (Reyes, empleador).*

*Tú lo que quieres es que esa persona se desarrolle con tu empresa, entonces lo que se mira, sobre todo, es la actitud de avanzar, de que tenga interés, de que sea una persona espabilada, que tenga interés por desarrollarse, que le motive el trabajo. (Pepe, empleadora).*

Los y las responsables de Recursos Humanos hacen referencia a las habilidades comunicativas y afirman que, aunque seas buen profesional, debes tener “desparpajo al hablar” y “saber conseguir ese puesto de trabajo”.

*...voy entrevistando, voy haciendo entrevistas y (...) hombre, que tenga desparpajo al hablar, al comunicarse, al expresarse. Eso yo lo valoro mucho. Y la presencia física también. (Hista, empleadora).*

*...aunque tú seas muy bueno, pero, si no sabes expresarte en lo que quieres decir (...) hace que no encuentres trabajo. No porque no seas buen profesional o no lo vayas a ser, sino porque realmente no sabes cómo conseguir ese puesto de trabajo. (Teer, empleadora).*

Observamos que para superar con éxito la entrevista no vale únicamente con ser competente para el puesto de trabajo solicitado, sino que hay que poseer unas características y competencias adicionales. Ante un mercado laboral altamente competitivo, en el que un título básico pierde valor, otros recursos sociales y formas de capital cultural pueden tener un impacto significativo (Merrill et al., 2020).

### **5.1.2 Barreras de acceso que encuentran las y los graduados no tradicionales**

La literatura muestra claramente que los y las estudiantes no tradicionales se enfrentan a presiones financieras, responsabilidades familiares y otros condicionantes significativos para

el estudio (Reay et al., 2010), que dan como resultado mayores restricciones de tiempo que el estudiantado tradicional (Devlin et al., 2012). Por lo que conseguir los requisitos demandados se convierte en una barrera. A continuación, exponemos algunos de estos obstáculos.

Por un lado, encuentran dificultades para adquirir experiencias de movilidad tanto nacional como internacional ya que tienen limitaciones económicas, personas a su cargo o están trabajando. Algunas personas con discapacidad también tienen dificultades para desenvolverse en el extranjero.

*Sí, me gustaría, pero es una visión como muy a largo plazo. En primer lugar, tengo que tener capacidad incluso para sostenerme en Sevilla, paso uno. Algo que suena bonito pero que veo hoy por hoy muy lejos (...) Estoy tan al día a día que, ya te digo que los próximos seis meses son inciertos. Estoy como en una tensa calma permanente. (Alejandro, estudiante).*

*La verdad es que lo pensé al principio de la carrera, cuando venía yo muy motivada que quería irme de Erasmus y esas cosas. Después he tenido complicaciones con la ONCE, para enseñarme los recorridos (...) ir con el bastón de un sitio a otro, (...) Yo pensé "si aquí ha sido complicado, allí en el extranjero ni te cuento". Aquí cuentas con la ONCE, allí no sé cómo va. No me quise arriesgar. (Manda, estudiante).*

Por otro lado, manifiestan tener dificultades para continuar con la formación, tanto en idiomas, como estudios de máster u otra específica. La formación requiere un coste económico del que no disponen, y supone una inversión de tiempo que no pueden dedicar por atender responsabilidades familiares y/o laborales.

*...seguir trabajando también para poder ganar algo para la academia y tal, preparar unas oposiciones además de tiempo conlleva su gasto. (...) Sobre todo, las dificultades son en sentido económico. (Flora, graduada).*

*Yo empecé biología en mi momento, en mi fecha, pero lo dejé porque empecé a trabajar. Entonces lo dejé por un tiempo porque no podía. Después ya tuve mis hijas, que las tuve también pronto (...) Hasta que ya mis hijas eran más grandes... Es que, la verdad que estudiar una carrera con expectativas de hacerlo*

*medianamente bien, trabajando, con hijos, imposible, imposible. Yo no sé si lo hacen, no sé cómo. (Amapola, graduada).*

Las dificultades económicas para aumentar su formación o tener experiencias en el extranjero llevan a la necesidad de trabajar en empleos no cualificados. Estos empleos suponen una limitación de tiempo, por lo que retrasa el tiempo para adquirir la formación y, por consiguiente, su inserción en el empleo cualificado. Además, dificulta la posibilidad de invertir en mejorar su empleabilidad.

*Yo he tenido que estar, al mismo tiempo, en la carrera universitaria y en el bar; salir del bar, entrar en la carrera, salir de la carrera, entrar en el bar; pues hombre, eso sí me ha quitado un tiempo, que otros hubieran usado para estudiar, pero es que el problema es que yo me he tenido que pagar mi propia carrera. (Arias, estudiante).*

*Mi objetivo es mirar el máster, pero si no encuentro trabajo quizás haga unos cursos de estos de fines de semana que hay, por ejemplo, que como son cursitos pequeñitos. Hacer cursitos pequeñitos y más adelante, si ya estoy trabajando, hacer el máster. (PNC, graduada).*

Hemos visto que un elemento importante en los procesos de selección es la experiencia profesional. Las experiencias de trabajo relacionadas con el campo profesional al que se proyecta el o la estudiante aumentan la probabilidad de contratación, mientras que los trabajos con baja relación con el sector profesional en el que se busca empleo dificultan la inserción (Planas & Enciso, 2014). Así lo afirman las y los empleadores. Sin embargo, los grupos no tradicionales suelen contar con experiencia profesional en trabajos no cualificados y sin relación con su campo de estudio.

*...tú puedes decir “es que yo tengo diez años de experiencia”, sí, pero es que has estado haciendo lo mismo diez años, tiene que ser variado (...). No es solamente válido que tengas muchos años de experiencia, no. Porque tienes que haber desarrollado diferentes competencias en tu carrera, en diez años haber hecho diferentes cosas. (Pepe, empleadora).*

*- ¿La experiencia que te falta de qué crees que sea? -Pues de ingeniero, claro, para encontrar de lo mío. Y puede que vean en el currículum empleos de otro tipo y dirán “este se orienta a esto”, o no sé (...) Y, como mínimo, son de tres a diez años y siempre piden esa experiencia. No te dicen experiencia global sino experiencia en ingeniero químico. (Barro, estudiante).*

Las competencias valoradas en los procesos de selección están influenciadas por el género (Blackmore, 1997), la clase social y la raza (Brown & Hesketh, 2004). Las y los empleadores consideran valiosas las habilidades blandas de comunicación, la autoconfianza, el liderazgo y la sociabilidad. Estas competencias de tipo transversal son más frecuentes en quienes proceden de entornos socioculturales favorecidos y menos habituales en personas de clase trabajadora (Reay, et al., 2010; Read et al. 2020). Estudios centrados en los procesos de selección en educación superior muestran que el capital lingüístico funciona como una forma de exclusión, porque “la buena comunicación” es juzgada desde una perspectiva blanca y de clase alta (Burke & Jackson, 2007).

*Por supuesto que se forme en entrevistas, aunque tú seas muy bueno, pero si no sabes expresarte en lo que quieres decir, y puede ser muy inteligente y puede ser hasta muy pedante en la entrevista. Es que ese es el problema, que no sabes delimitar. (Teer, empleadora).*

Algunos testimonios de estudiantes y graduados reflejan una falta de habilidades para “saber venderse”.

*Yo, de hecho, soy muy tímida, yo creo que me costaría trabajo hacer la primera entrevista, el venderme y eso creo que sí me costaría (...) yo es que soy una persona con mucha desconfianza, en el sentido de que soy muy insegura de mí misma, me pienso mucho las cosas (...) yo la verdad es que saber venderme creo que lo haría regular. No soy de destacar mucho lo que sé hacer y esas cosas. (Manda, estudiante).*

*Pasa factura en lo personal, yo soy un tío tímido. A veces, enfrentarme a situaciones me da una cierta ansiedad, un cierto estrés. Yo la controlo bien, esas situaciones las tengo que controlar yo, aquellas situaciones que están asociada a algo social (...) Tengo miedo a que tengan una perspectiva de mí que no sea la realidad. (Dani, graduado).*



Un estudiante inmigrante afirma que no siempre llegan los mejores, sino quienes soportan la presión de este sistema. Cabe preguntarse qué grupos sociales podrían ser capaces de “aguantar” y situarse en una posición más aventajada en el mercado de trabajo.

*Que no siempre llegan los mejores, sino que llegan los que aguantan; esto no significa que los que aguantan sean los más mediocres, sino los que llegan hasta el final, los que tienen decidido llegar hasta el final. Hay gente muy valiosa que el sistema no ha recogido (...) eso el sistema debería tenerlo más en cuenta, porque la práctica nos está mostrando que no lo tiene lo suficientemente en cuenta. (Alejandro, estudiante).*

El concepto de meritocracia ha funcionado como una medida aparentemente objetiva y científica, que ha puesto sistemáticamente en desventaja a los grupos de las minorías (Burke et al., 2017; Gibson, 2015). De acuerdo con Devlin (2013), puede ser tentador pensar que, con habilidad y voluntad, las y los estudiantes universitarios de bajo estatus socioeconómico lo conseguirán; después de todo, en muchos casos lo han conseguido. Sin embargo, con una línea de pensamiento tan limitada, se deduce entonces que el fracaso relativo de las minorías es consecuencia de sus propios déficits internos, y no constituye el resultado de la injusticia del propio sistema (Gillborn & Youdell, 2000). A través de la lógica del neoliberalismo, se responsabiliza al individuo por el "fracaso", en lugar de situar a los sujetos en estructuras, sistemas y procesos sociales y educativos más amplios que reproducen las desigualdades (Burke & Jackson, 2007; Desjardins, 2013). Algunos testimonios reflejan una tendencia a responsabilizar a los y las estudiantes de su éxito o fracaso en los procesos de selección, sin tener en cuenta los procesos y las estructuras sociales que reproducen las desigualdades. Así, algunos y algunas agentes del mercado laboral se refieren a la falta de voluntad, de habilidades y las carencias que posee el estudiantado en la búsqueda de empleo y para enfrentarse a los procesos de selección.

*A lo mejor yo quiero una persona con tus propias características [profesionales], pero es que tu entrevista ha sido malísima, porque me has dado información que no necesitaba, me has puesto comparaciones con cosas que no eran las idóneas, que al contrario son negativas para ti; no te expresas bien; no sabes resumir la información que yo quiero escuchar (...) Entonces, esto hace que no encuentres trabajo. (Teer, empleadora).*

*Lo más habitual es que llegan y se enfrentan de un día para otro, como quien dice, “he aprobado el último examen, ya sé que soy licenciado en tal o graduado en tal”, lo que corresponda. Vale, ¿y ahora qué? Es decir, hasta ese momento no se han planteado nunca en serio cuál es el siguiente paso (...). Poca capacidad de planificación en general, vamos, la mayoría. (Betis, orientador).*

Es importante no limitarse a etiquetar a las y los estudiantes no tradicionales como problemáticos, aunque es preciso reconocer las limitaciones generales que enfrentan habitualmente (O’Shea, 2016). Las formas en que dichos estudiantes se diferencian y viven esas diferencias a menudo se malinterpretan, como si se tratara de diferencias en el potencial y la capacidad innatos, más que de la interacción de disposiciones encarnadas, las relaciones intersubjetivas del campo y las estructuras sociales (McNay, 2008).

## **5.2 El desarrollo de la empleabilidad en el ámbito universitario y su impacto en estudiantes no tradicionales.**

### **5.2.1 Enfoque de empleabilidad desarrollado por la universidad**

Varios estudios confirman la necesidad de adaptar la formación universitaria a las necesidades del mercado laboral, proporcionando a sus destinatarios los conocimientos y las habilidades necesarias (Dumford & Miller, 2017; Walsh & Powell, 2018). Las y los empleadores afirman que la formación universitaria debe adaptarse a las necesidades de las empresas. Lamentan que la universidad presente carencias en dicha adaptación y consideran que debe hacer un esfuerzo por adecuarse al mercado laboral.

*Las universidades, como todo en la vida, tiene que evolucionar (...) No, no van por el mismo camino. Pero no van por el mismo camino (...) muchas veces lo que se*

*estudia, lo que se ve aquí, no está en relación, no es lo que se necesita en la sociedad, en este caso en el mundo de la construcción, sino que se tienen que adaptar más (...) para lo que se necesita en las empresas no estamos preparados, los alumnos no están preparados, los profesionales no están preparados. (Arte, empleador y profesor universitario).*

*Sí que es verdad que hay un abismo grande entre, entre, el mundo universitario y el mundo empresarial. Creo que en general eh, hay muy poca implicación y hay muy poca permeabilidad. No llega la información a un lado ni al otro. Y creo que, o sea, que hay esfuerzo. El salón del estudiante... hay mil actividades ahora que intentan que exista esa permeabilidad, pero aun así es difícil. Es como si fueran idiomas diferentes. (Mencar, empleadora).*

En esta línea, el conjunto de participantes afirma que la universidad debe dotar a las y los estudiantes de los conocimientos y habilidades necesarias para, por una parte, dar respuesta a las necesidades del mercado:

*... una universidad necesita mucha más cercanía con el mundo real de la empresa para, de verdad, empezar a preparar a alumnos que realmente tengan lo que hace falta. (Gel, empleador).*

*Hay unas competencias que son fundamentales que hay que trabajar en el periodo universitario. El mundo laboral y el mundo de la empresa a día de hoy está plagado de muchísimos cambios, (...) el universitario tiene que saber que cuando va a entrar en el mundo laboral y cuando va a entrar dentro de una organización está expuesto a múltiples cambios en un periodo de tiempo muy corto. Y es necesario que tenga una capacidad de ser flexible. (Álvaro, empleador).*

Y, por otra parte, mejorar la empleabilidad de las y los egresados:

*[Trabajar la empleabilidad desde la universidad] hoy en día yo creo que es vital, es decir, yo creo que debería de ser uno de los primeros puntos prioritarios de la universidad, es decir (...) yo creo que el rol debería ser primordial. Lo que pasa que yo en nuestra propia universidad todavía no veo que eso sea un objetivo primordial. (Debono, profesor universitario).*

*Yo echo de menos la formación en competencias. Es decir, que aparte de que aprendas lo básico de lo que es ser pedagogo o pedagoga, para qué sirve, cómo debes de ejercer, en fin, lo que es nuestra carrera que eso es básico, que te hagan competente para que cuando salgas al mundo exterior no solo seas pedagogo, sino que tengas habilidades para colocarte y posicionarte en sociedad lo suficiente*

*para acceder al mundo laboral y social, y esto aquí no se acaba de cumplir. (Boti, estudiante).*

Según Kascak et al. (2011), las consideradas competencias clave se han convertido en elementos obligatorios en la planificación de la educación en todos los niveles, fundamentales para producir el capital humano necesario para el mercado de trabajo. El testimonio de Albert, personal técnico universitario, refleja la relevancia de esta cuestión. Por su parte, las y los empleadores las consideran fundamentales para estrechar los lazos entre la universidad y el mercado laboral.

*...hay competencias que son generales, que notamos mucho que les falta a los estudiantes. En cuanto se incorporan a un equipo de trabajo, tienen que saber trabajar en equipo, tienen que saber adaptarse a un cambio. (...) Cuando una empresa necesita un estudiante en prácticas, más que seleccionarlo por titulación vamos a tratar de seleccionarlo por competencias. (Albert, gestor de prácticas curriculares).*

*Hoy hay una brecha entre lo que es el mundo laboral y el mundo universitario que yo creo que el único puente, ese nexo de unión, sería generar esos encuentros para que en la medida de lo posible pues generemos, generemos ese perfil de competencias (...) a día de hoy, que las personas que están en el mundo universitario tengan unas experiencias a nivel de desarrollar ciertas habilidades va a ser fundamental para que tenga oportunidad de un futuro de éxito en la organización. (Álvaro, empleador).*

Con este enfoque, el alumnado pasa por el proceso de transformación de "materias primas" a "productos acabados" (Pitan, 2017), que son presentados a las y los empleadores (Holmes, 2013) ofreciéndoles el producto que esperan (Clarke, 2018). En la siguiente cita, un profesor explica una actividad que realizan en su asignatura en la que se ejemplifica con claridad esta forma de proceder.

*...ellos mismos tienen que ofertarse, dirigirse a la empresa para decirles qué pueden aportar a la empresa, para decirles la carta, para hacer el proyecto. Yo creo que esa iniciación a la parte profesional es muy importante (...) que ellos busquen un sitio, y que ellos en esa entrevista se preparen bien para que den lo mejor de sí mismos, para que el empresario no les diga que no; no se pueden ir*

*con un no, deben preparar muy bien la primera entrevista.* (Debono, profesor universitario).

La empleabilidad, entendida como la adquisición de las competencias clave, es un enfoque poco realista y no capta plenamente la complejidad de la preparación para el trabajo (Jackson, 2016), ya que no tiene en cuenta la influencia sobre el empleo de las características individuales, el impacto de la empleabilidad percibida o los factores del mercado de trabajo (Clarke, 2018). Bourdieu (1988) afirma que la capacidad de respuesta de un estudiante a la empleabilidad no es una mera cuestión de habilidades de un tipo particular para el empleo, pues involucra su historia social y educativa, la comprensión cultural y las costumbres. Si asumimos un enfoque de la empleabilidad basado en una "caja de herramientas" que el alumnado debe adquirir, se tiende a eludir la dimensión social. De este modo, las cuestiones del capital cultural y las relaciones desiguales de poder entre individuos y grupos no son tenidas en cuenta (Kendall & French, 2018).

El discurso dominante de la empleabilidad hace recaer la responsabilidad de mantener el empleo en las y los graduados considerados como individuos (Veld et al., 2015). Al individualizar lo social, todos los problemas sociales y sus efectos son interpretados como errores de carácter individual, arraigados en la falta de responsabilidad individual (Giroux, 2014). El conjunto de agentes del mercado laboral atribuye al alumnado la responsabilidad de mejorar su empleabilidad. Así, el personal técnico universitario afirma que el alumnado debe participar en las actividades extracurriculares y orientarse para el trabajo antes de finalizar sus estudios.

*Un estudiante tiene que conocer los servicios que su unidad le presta y a lo mejor tiene que dedicar un cierto tiempo a enterarse, porque hay muchos estudiantes que no saben que tienen un servicio de orientación laboral y se están perdiendo muchas cosas (...) Yo me atrevería a decirte que a los estudiantes se les escapa casi todo,*

*en el sentido de que, hombre, de que están centrados en sus estudios. (Albert, gestor de prácticas curriculares).*

*Funcionamos a demanda; es decir, hasta que no llegue el momento, no me voy a preocupar en moverme y ver qué servicios hay. Creo que la inserción laboral debería trabajarse mucho antes del último curso para encaminar mi currículum. Si yo no busco orientación laboral hasta el último año, a lo mejor no he estado haciendo un voluntariado que sería de mi interés. (Cai, personal técnico universitario).*

Las iniciativas extracurriculares pueden enfatizar la responsabilidad de los y las estudiantes para asegurar el éxito tras la graduación (Burke et al., 2017). Situar la empleabilidad en un contexto y un marco conceptual basado en nociones democráticas de relaciones sociales permite reconocerla como una práctica necesaria, pero también como un concepto que debe reconfigurarse (Tronto, 1993) y entenderse como una responsabilidad compartida por el alumnado, las organizaciones, gobiernos e instituciones educativas (Holmes, 2013; Lantarón, 2012; Martínez, 2011).

### **5.2.2 La influencia de las medidas de empleabilidad en estudiantes no tradicionales**

La universidad ha propiciado el desarrollo de diversas iniciativas de empleabilidad, entre las que destacan las prácticas externas, los programas de movilidad internacional, las actividades extracurriculares como el voluntariado, los cursos y los servicios de orientación profesional. O'Connor & Bodicoat (2017) afirman que las oportunidades que se ofrecen para la mejora de la empleabilidad no están disponibles para todo el alumnado por igual. En efecto, las y los estudiantes desventajados o que tienen bajo capital social, cultural y económico no se encuentran en condiciones adecuadas para aprovechar esas oportunidades (Bathmaker et al., 2013).

El caso de la movilidad internacional es ilustrativo. Las universidades convocan plazas de movilidad internacional para realizar estudios en universidades internacionales. Las estancias en el extranjero se podrían convertir en una ventaja competitiva en el mercado laboral (Zuhäl, 2015). Sin embargo, las y los estudiantes adultos, quienes tienen hijos o tienen una discapacidad, pueden no aprovechar las oportunidades de movilidad internacional de la misma manera que sus compañeros y compañeras (Reid, 2016). Legna es un graduado que tiene una persona a su cargo y Gioser es un estudiante con limitación de movilidad física. Ambos argumentan que han encontrado dificultades para realizar una experiencia de movilidad internacional durante sus estudios.

*Lo que pasa es que ahora, por mi situación familiar, no puede ser, si no, ya me hubiera ido con un Erasmus, un año fuera aprendiendo idioma y cosas nuevas. Me hubiera ido, sí, sí, lo tengo clarísimo (...) mi madre ya es mayor, no tengo hermanos tampoco, está sola, está enferma, es decir, yo no puedo dejarla sola así. (Legna, graduado).*

*Yo no he querido solicitarla, porque no me he sentido cómodo para hacerlo (...) yo tardaba en ducharme y vestirme una barbaridad, para enjabonarme la cabeza yo no podía levantar los brazos, me cansaba (...) ¿cómo me voy a ir fuera para depender de mí solo? En mi casa siempre está mi madre o alguien que te puede echar una mano; pero ¿irte tú solo? Yo no me he atrevido. (Gioser, estudiante).*

Algunas universidades establecen que el alumnado matriculado en títulos de Grado deberá acreditar, antes de finalizar sus estudios, la obtención de un nivel de competencia lingüística en un idioma extranjero. Uno de los objetivos que persigue esta medida es la promoción del empleo entre las y los graduados universitarios en el mercado laboral europeo. Quienes tienen responsabilidades familiares o laborales tienen limitación de tiempo para estudiar el idioma durante sus estudios, por lo que suelen dejarlo para el final de su etapa universitaria, retrasando en muchos casos la obtención del Grado. El alumnado adulto, quienes suelen ingresar en el sistema universitario con nivel de inglés más bajo, enfrenta muchas dificultades para adquirir

esta competencia. En algunos casos, el coste de la matrícula, la asistencia a clases y la realización de exámenes les supone una importante dificultad económica.

*Si es tan obligatorio para mí, para que me den mi título, tener inglés, si es tan importante como la química orgánica, ponadlo en el mismo plan, en el plan de estudios. Me pones química orgánica y B1 de inglés, pero no me digas “sácate el B1 y me lo traes de una academia” (...) para pagar todas esas cosas, yo tengo que tirar de mis ahorros. (Botico, estudiante).*

*Lo que pasa que el B1 de inglés es lo que me va a interrumpir un poquito porque yo por mi edad o por lo que sea he conseguido todo esto por todo el esfuerzo. O sea, yo he dado el 100% de mí, todo el tiempo libre que tengo lo dedico al estudio. El inglés es algo que necesita mucho tiempo que no lo he tenido hasta ahora. (Justa, estudiante).*

Para la realización de las prácticas curriculares, la universidad establece medidas para estudiantes con necesidades académicas especiales, para tratar de ajustarse a sus necesidades. La mayor parte del alumnado entrevistado afirma que estas medidas son importantes. Los y las agentes del mercado laboral consideran que las prácticas pueden ser una medida positiva para la inserción de estudiantes no tradicionales, ya que acerca al mundo de la empresa a perfiles con mayor dificultad de inserción.

*Tienen un problema al entrar. Ahora, una vez que entran y se les conoce, normalmente no vuelven a tener problema. Es decir, en el momento tienen problemas... “este es dominicano, este es de no sé dónde, puf, veremos a ver”, pero cuando tú lo conoces y ves cómo trabaja, ves cómo se involucra en esa empresa, si hay trabajo no le va a faltar. (Arte, empleador y profesor universitario).*

*Pero ¿qué ocurre?, que cuando tú lo pruebas, te das cuenta de que puede hacer perfectamente un trabajo. Imagínate que no tenga piernas, pues ¿qué problema hay? Que pueda dirigir un proyecto o que pueda programar un software o que pueda, porque realmente ese sesgo se elimina, es decir, también hay que aprender por parte de las empresas. (Rafael, empleador y profesor universitario).*

Como señala Tomlinson (2017), la experiencia formal e informal en la universidad puede mejorar significativamente la empleabilidad de las y los estudiantes. Sin embargo, la literatura muestra que los grupos no tradicionales se enfrentan a presiones financieras, responsabilidades



familiares y otros condicionantes significativos para el estudio (Reay et al., 2010), que dan como resultado mayores restricciones de tiempo que los y las estudiantes tradicionales (Devlin et al., 2012). Además, dichos grupos tienen pocas oportunidades para socializarse o adquirir experiencias sociales y culturales alternativas (Crozier et al., 2008), así como una comprensión limitada de lo que podría estar a su disposición para adquirir capital social y cultural (Crozier & Reay, 2011; Crozier et al. 2008). Así, recogemos los testimonios de estudiantes adultos que tienen que trabajar y atender responsabilidades familiares; estudiantes inmigrantes que trabajan para solventar sus necesidades económicas y estudiantes con discapacidad que tienen condicionantes que les limita su participación en actividades extracurriculares como cursos y voluntariados.

*No he pedido participar en más cosas por falta de tiempo, porque vengo aquí por la tarde, y por la mañana trabajo. Además, he tenido que adaptar mi horario, esa es una historia tremenda. Yo entro a las siete menos cuarto de la mañana (...) para poder salir a las dos y pico, para poder estar aquí a las tres. Así, durante cuatro años; y los fines de semana, pues estudiar y prepararme los trabajos. (Boti, estudiante).*

*Lo que pasa que el voluntariado en verano para mí es mucho más fácil porque estoy en mi pueblo y aquí [en la ciudad] es mucho más complicado por el hecho de que me tienen que enseñar a llegar al voluntariado. Yo tardo más en llegar a los sitios que otras personas porque, claro, me tienen que guiar, una referencia, y no puedo cortar el camino. Entonces el tiempo de hacer el trayecto, el voluntariado, volver, los estudios... la verdad es que lo prefiero en verano. (Manda, estudiante).*

*[Sobre la participación en actividades de voluntariado] pero es el menor de los números de los estudiantes que están matriculados con discapacidad (...) Supongo que, asociado a todo lo que conlleva porque en muchos casos tienen que incorporar a su horario académico las terapias, y en algunos casos debido al tratamiento farmacológico, a lo mejor han tenido que estar en las clases de por la tarde porque hasta media mañana no son capaces de rendir. (Cai, personal técnico universitario).*

La mejora de la empleabilidad centrada en las actividades extracurriculares implica un modelo deficitario que destaca las carencias de los y las estudiantes de clase trabajadora, y que no

reconoce las limitaciones estructurales a las que se enfrentan los perfiles más desfavorecidos y vulnerables (O'Connor & Bodicoat, 2017).

### **5.2.3 El desarrollo de la empleabilidad en el marco de la misión democrática de la universidad**

Encontramos medidas que se han desarrollado para facilitar el acceso de los grupos no tradicionales y paliar las dificultades que estos se encuentran en su paso por la institución. Algunas de ellas son las vías de acceso a la universidad no habituales, el sistema de becas de estudios y la incorporación de infraestructuras e instalaciones accesibles a estudiantes con discapacidad.

*...yo vi la oportunidad, a través de la prueba de acceso para mayores de cuarenta años porque me parecía muy lioso tener que prepararme la prueba para mayores de veinticinco con una estructura de vida ya tan montada, era muy complejo(...) Entonces yo tenía que buscar una vía rápida para entrar. (Boti, estudiante)*

*Ya he quedado cuatro años, siempre he tenido beca, beca de matrícula siempre he tenido. Entonces de alguna forma es una ayuda para estudiantes como yo, para gente con nivel económico muy bajo es una ayuda la beca que de alguna u otra manera para que te den ganas de seguir estudiando” (Gracia, estudiante).*

*En educación, yo he estado y está muy bien adaptado, pero en esta facultad no, porque tú vas a los despachos y no hay nada en braille, por ejemplo, en mi caso, no está señalizado cuando empieza la escalera. Yo te hablo de mi caso. El ascensor, por ejemplo, no habla. (Manda, estudiante).*

Sin embargo, la mayoría de estas medidas de equidad se han centrado en mejorar el acceso al sistema universitario y atienden en menor medida al progreso del alumnado no tradicional durante su formación académica y los resultados en el empleo.

La utilidad de los servicios de asistencia a la comunidad universitaria es un aspecto mencionado por el grupo de estudiantes con discapacidad. Sin embargo, afirman que se siguen encontrando

barreras y no se hace referencia a estos servicios por parte del resto de perfiles no tradicionales. Estos ofrecen ayudas puntuales que no están incluidas de manera transversal en el currículum académico, ni se aprecia dicha integración en la cultura universitaria. El inicio de la experiencia universitaria supone una nueva cultura para los y las estudiantes no tradicionales. Algunas y algunos manifiestan sentirse perdidos, con poca comprensión del lenguaje académico o poco identificados con el sistema.

*Yo era el típico que iba perfilado a decir: “quiero ser catedrático, quiero doctorarme”, tenía claro el tema (...) cuando llegué tuve una sensación de decepción con el mundo académico muy fuerte (...) Si yo termino la carrera hoy por hoy no me veo haciendo un máster, ni haciendo un doctorado o un curso parecido, cosa que sí veía hace cuatro o cinco años (...) No sé si es mi culpa o es que no he sabido adaptarme al sistema, no lo sé. (Alejandro, estudiante).*

*...al principio de la carrera, el primer año, yo les contaba a mis amigos, a mis compañeros de clase: “illo, tu vienes a clase y ¿tú te enteras de algo? porque es que yo llego a casa y no me entero de nada”. O sea, no le había cogido todavía el rollo, porque el primer año son muchos cambios (...) yo qué sé, es todo distinto. (Jeniferpot, graduada).*

Se destaca especialmente la escasa formación y sensibilización del profesorado en atención a la diversidad. PNC, alumna con discapacidad visual, expresa las dificultades que ha encontrado para seguir algunas clases y, María, afirma haber tenido dificultades económicas para disponer del material durante sus estudios de bellas artes.

*...sí que es verdad que la mayoría de las personas no saben el trato a una persona con discapacidad tanto visual como auditiva, entonces a lo mejor dice “la mano aquí, la mano allí”, bueno, aquí y allí ¿dónde? O un pie, o unas imágenes. (PNC, graduada).*

*...dificultades económicas sí en el sentido de, por ejemplo, en fotografía, en segundo, la profesora decía que ella no exigía una réflex, pero en verdad era mentira porque tú tenías que tener fotografías de réflex, te pedían ciertas pautas que solamente una cámara así la puede hacer. (...) había profesoras que exigían 20 planchas de cobre y A3, y cada plancha valía 15 o 20 pavos. Cuando tú dices:*

*“me va a costar nada más que las planchas estas 100€, ahora métele todo lo que conlleva, papeles y demás. (María, graduada).*

Algunos testimonios de estudiantes y graduados manifiestan que en su paso por la universidad han sentido rechazo hacia su cultura de origen o características de perfil no tradicional acordes a modelos estereotipados. En nuestro estudio, no encontramos referencias de iniciativas para visibilizar y poner en valor la fortaleza e identidad de grupos minoritarios desde la universidad.

*No, yo nunca he sentido rechazo hacia mí, hacia mi persona, pero sí hacia el colectivo gitano en general. Por ejemplo, un profesor en clase hizo un comentario en clase “si se os muere un gitano delante vuestra y está la familia, no le digáis que está muerto porque entonces os va a matar a ustedes (...)” y todos se reían, porque claro, tú no esperas que haya una persona gitana en segundo de medicina que fue cuando me pasó. Comentarios de ese tipo. (Noe, estudiante).*

*Al llegar a la universidad me enfrenté al mundo de verdad y dije, “hostia, pues esta gente tiene estigma, esta gente tiene prejuicios” entonces en un principio me daba miedo decir que era gitana o de un barrio marginal (...) Incluso hubo gente que se alejó, o cambió su actitud conmigo. (Lore, graduada).*

Para Freire (2009), la educación como proyecto político de libertad es clave para que los oprimidos desarrollen un discurso libre de la dominación de su herencia cultural, mientras que para Giroux (2014), el pensamiento crítico es la columna vertebral de la verdadera democracia. Sanders-McDonagh & Davis (2018) sostienen que las pedagogías críticas trabajan para interrumpir la narrativa neoliberal y ayudar a corregir las persistentes desigualdades a las que se enfrentan los grupos de estudiantes no tradicionales. En este contexto, los métodos de enseñanza innovadores son cruciales. El profesorado universitario debe asumir su rol para que la universidad prospere como institución inclusiva. Sin embargo, las y los estudiantes y graduados no están satisfechos con la metodología de enseñanza que utiliza el profesorado en sus clases, afirmando que la mayoría se basa en la lectura de diapositivas.

*Yo he dicho que en la carrera he tenido dos o cuatro profesores buenos, y el resto*

*eran personas que han ido a leer diapositivas que es lo que se ha visto allí pero después no tienen trato con nadie ni te enseña ningún valor (...) Yo lo he visto así en todas las asignaturas excepto en cuatro o cinco y es una cosa que a mí me choca.* (Botico, estudiante).

Las y los estudiantes entrevistados destacaron la necesidad de llevar a cabo actividades que fomenten la reflexión y la participación, ya que consideran que estas actividades han sido muy escasas durante su formación. Por ejemplo, Alejandro y Claudia describen buenas prácticas de clase, en la que el alumnado desarrolla un papel activo en su aprendizaje, favoreciendo el pensamiento crítico y la implicación:

*El que expone da su visión de esos textos y, a continuación, hay una mesa redonda en torno a lo que se va a hablar, de manera que el que ha expuesto se convierte en uno más de la sala. Un poco desvirtuamos la idea de profesor- alumno, esa jerarquía que a veces es desfavorable a la formación (...) la filosofía se puede dar de una manera distinta a como se suele dar en la universidad.* (Alejandro, estudiante).

*Como la de psicología que era en plan ... te hacía pensar, te hacía reflexionar sobre el ambiente y todo en general. No era tan teórico y tan “venga, es esto y te lo tienes que aprender y ya está”, no, era en plan de “venga, reflexiona, razona”.* (Claudia, graduada).

Algunos testimonios de estudiantes reflejan que, en su paso por la universidad, nunca han realizado debates ni han percibido los valores que tradicionalmente se asocian a esta institución.

*...lo que hay es un montón de libros, de apuntes, de diapositivas; pero yo no he visto los valores que se le asocian tradicionalmente a la universidad, yo no he visto nunca que fomenten un debate, no solo en el tema político sino en el mismo tema de nuestro trabajo de farmacia.* (Botico, estudiante).

Muchas universidades están comprometidas prioritariamente con objetivos económicos y con intereses del mercado, lo que perpetúa las inequidades y no atiende las necesidades de los diversos grupos de estudiantes (Wilderson III, 2012; Apple, 2005). Aunque algunos y algunas

agentes del mercado laboral afirman que las funciones de la universidad deben estar por encima de las necesidades del mercado, no hacen mención a un enfoque de la empleabilidad que contemple factores como la clase social, el género o el origen étnico.

*...formar a la gente para el sistema productivo, no, no. La universidad tiene que estar por encima de eso. El sistema productivo, lo que las empresas necesitan depende de unos factores y unas políticas que no tienen por qué coincidir con la política de lo que hacemos en la universidad. (Popy, gestor de prácticas curriculares).*

*...la universidad, yo entiendo, que es algo mucho más elevado, porque si solamente nos regimos por el mercado, entonces, ¿qué pasa?, que la filosofía, la sabiduría, ¿todo esto dónde queda? Y eso es importante para una sociedad. (Rafael, empleador y profesor universitario).*

La meritocracia perjudica a los y las estudiantes no tradicionales (Gibson, 2015), pues las oportunidades que se les ofrecen para mejorar su empleabilidad no están disponibles para todos por igual. De acuerdo con Martínez (2013), es preciso que las instituciones de educación superior huyan de la eficiencia competitiva y la excelencia académica claramente discriminatoria, más propia de modelos tecnocráticos que apuestan por la meritocracia escolar. En algunos casos han participado en actividades extracurriculares para “llenar” su currículum y poder cumplir con demandas que responden a intereses externos. Sus testimonios reflejan la inexistencia de objetivos profesionales y una falta de sentido en sus acciones.

*Pues la verdad es que no tengo ni idea. Sé que este año he estado estudiando el inglés, he estado haciendo cursos para “llenar”, por así decirlo, mi currículum, pero exactamente no sé qué hacer. (Claudia, graduada).*

### **5.3 Los procesos culturales que favorecen o dificultan la inserción laboral de graduados no tradicionales.**

#### **5.3.1 Fortalezas de estudiantes no tradicionales con relación al empleo**

Algunas investigaciones han puesto de manifiesto que las y los graduados no tradicionales suelen enfrentarse a desventajas y desafíos difíciles, a los que se han adaptado con éxito y los han llevado a desarrollar una impresionante gama de recursos internos (O'Shea, 2016; McKay & Devlin, 2016). Las capacidades de resiliencia y de enfrentar la adversidad se convierten en recursos productivos del estudiantado de clase trabajadora en el contexto universitario. Entre nuestro grupo de participantes, encontramos el testimonio de estudiantes con discapacidad que han tenido a enfrentarse a situaciones de dificultad que los llevaron a desarrollar la capacidad de resiliencia.

*Te abre mucho la mente, en el sentido de ver las cosas de otra manera; donde había problemas, ya no los ves; buscas otras soluciones; te acostumbras más, en vez de a quejarte, te acostumbras a buscar soluciones. (Gioser, estudiante).*

*...al principio me dio el brote, me dio una depresión también y demás, pues no estaba yo muy ágil mentalmente, me empezaron a medicar, eso lo que es la mente me la dejó más lenta de la cuenta porque era una medicación bastante dura, entonces iba poquito a poco con las asignaturas. (Barro, estudiante).*

Han llegado a ser graduados y graduadas en un contexto familiar y social en el que han carecido, en gran medida, de apoyo y recursos externos; lo que ha llevado a desarrollar la autonomía y la independencia (Reay et al., 2010). Además, han mostrado relevantes características personales, como la determinación, la autosuficiencia, la motivación y el trabajo arduo, fundamentales para el logro del éxito académico (Aries & Seider, 2007). Algunos y algunas estudiantes han pasado por dificultades económicas a las que han respondido poniendo en marcha una serie de recursos personales a través del trabajo duro y el esfuerzo.

*Era empleada del hogar, estaba cuidando niños especialmente. Mi meta era estudiar, yo dije: “yo he venido aquí y no me voy a quedar de empleada de hogar toda la vida, será algo extra que me va a dar ingresos y ya más adelante pues buscaré la forma de seguir estudiando”. Entonces entré en una casa con muy buena familia, pasó un año y dije: “es hora de buscar la fórmula para seguir estudiando. (Gracia, estudiante).*

*Eso estoy haciendo con mis actuaciones de payaso, desde cero. Salgo de una actuación, he pasado la gorra y tal (...) he dicho: “no encuentro trabajo, nadie valora mis posibilidades y mis capacidades (...) voy a mostrar mis capacidades ya que nadie quiere sumarse” y ahí estoy. (Alejandro, estudiante).*

En algunos casos, la escasez de recursos económicos los lleva a buscar sus propios recursos de aprendizaje y desarrollar competencias para ser autodidacta.

*Nunca he dejado de buscar trabajo y cuando he estado trabajando nunca he dejado de formarme, aunque no haya hecho ningún curso, pero sí de forma autodidacta, sí he tenido curiosidad y me gusta estar actualizado de lo mío y aprender y profundizar un poco y a buscar trabajo, pues sí. (Botico, estudiante).*

El alumnado adulto habitualmente tiene que compaginar su formación universitaria con su trabajo y/o responsabilidades familiares. Además, se han enfrentado a situaciones particulares que los han llevado a tomar un cambio en sus vidas y retomar los estudios en edad adulta.

*A los catorce años dejé los estudios, por temas familiares, porque tenía que trabajar. Me casé joven, tuve a mis hijos y luego he sido empleada del hogar durante bastantes años. A los treinta y ocho años me planteé: “¿qué estoy haciendo en la vida?, ¿qué hago?, no sé, sentía que necesitaba hacer algo más que leer (...) Entonces cogí un día y me fui a la escuela de adultos de mi pueblo y dije: “quiero estudiar, quiero seguir lo que dejé con catorce años”. (Justa, estudiante).*

Yosso (2005) hace referencia al capital de aspiración, que es una forma de resiliencia que permite, tanto al individuo como a sus hijos, "soñar con posibilidades más allá de sus circunstancias actuales, a menudo sin los medios objetivos para alcanzar esas metas" (p.78). El capital resistente, que está estrechamente ligado a estas motivaciones, se refiere a los conocimientos y habilidades que se han desarrollado, debido a la resistencia a la subordinación y al *statu quo* (Yosso, 2005; O'Shea, 2016). Algunos testimonios muestran cómo han tenido que poner en marcha mecanismos internos para llegar a ser graduadas y graduados universitarios, teniendo en cuenta el contexto del que procedían.



*Yo soy enfermera, tengo una carrera, pero vivo en un barrio marginal, mi padre es gitano (...) yo he conseguido lo que tengo, nadie me ha ayudado tampoco, lo que tengo es porque yo lo he luchado (...) yo lo he vivido. Entonces, una persona que lo ha vivido puede enfrentarse a una situación con mayor conocimiento que otra que no lo ha vivido. (Lore, graduada).*

*Mi familia era una familia trabajadora, mi padre era carpintero, mi madre siempre ayudaba aparte del trabajo de casa. (...) Yo alguna vez he dicho en clase que mi mayor premio en la carrera es la primera vez que me senté en el banco porque para mí simbólicamente, históricamente, sentarme en un banco de la universidad era de las cosas más importantes de mi vida. (Boti, estudiante).*

Para las y los graduados adultos, las habilidades y los conocimientos que han adquirido antes de convertirse en estudiantes les proporcionan un capital significativo del que se benefician. El capital experiencial es una fortaleza distintiva para este grupo, ya que les ha proporcionado habilidades para manejar demandas competitivas, tratar con personas difíciles y mantener la resiliencia en circunstancias a menudo muy difíciles (O'Shea et al., 2014).

*Yo tengo mi experiencia profesional que he tenido en el trato con las personas, esa la tengo, y para cualquier otra actividad, ese desparpajo lo tengo, el tener que hablar con quién sea hablo, a la hora de organizar yo sé que hay que organizar y después cumpliendo y ver los resultados, eso lo tengo más que asumido en mi forma de trabajo. (Amapola, graduada).*

*También me doy cuenta por mi edad, por lo que he vivido, por la experiencia, porque dicen que en las personas mayores la experiencia cuenta mucho. A lo mejor eso también me hace ver las cosas diferentes de la juventud. (Justa, estudiante).*

Las personas inmigrantes proceden de países con culturas muy diferentes (idiomas, códigos, costumbres, normas de conducta) lo que les ha permitido desarrollar una serie de competencias interculturales, es decir, la capacidad de navegar acertadamente en ambientes complejos marcados por la creciente diversidad de gentes, culturas y estilos de vida. En esta línea, estudiantes procedentes de minorías étnicas como la etnia gitana afirman que tienen la sensación de encontrarse en mitad de dos culturas.

*De cara a la cultura gitana, por ejemplo, está mal visto que una mujer estudie, ya se asocia a que sea una persona que no está siguiendo los ritos gitanos o la cultura gitana. (...) era un poco difícil para mí porque yo tengo esa cultura metida dentro de mí. (Noe, estudiante).*

*...hay que salir y buscarse la vida. Yo salí de mi país y me vine aquí, pasé un año no muy bien pero ahora estoy muy bien. Tengo gente buena a mi alrededor y amigos que de alguna manera se hacen familia. Yo lo digo, que, si me tengo que ir a China para encontrar trabajo me voy a China. (Gracia, estudiante).*

Las y los estudiantes no tradicionales habitualmente acceden a los estudios universitarios impulsados por una fuerte motivación intrínseca a pesar de las dificultades que su perfil de no tradicional conlleva (ingresar en la universidad con edad madura, con dificultades económicas, responsabilidades laborales y familiares, etc.).

*...desde que yo volví a estudiar a mí me ha movido la motivación por seguir aprendiendo algo más, aunque no me sirva para algo económico, que siempre vamos detrás de lo económico. Por supuesto quiero un trabajo, pero sobre todo por mí, por motivación, por aprender lo que yo he aprendido en los últimos años. Lo que yo he aprendido en los últimos años, que llevaré unos diez años, eso no lo cambio por nada en el mundo. (Justa, estudiante).*

El conjunto de agentes del mercado laboral hace mención en particular a los perfiles no tradicionales. Consideran que las situaciones particulares a las que se han enfrentado proporcionan un valor añadido.

*Están haciendo sus carreras después del trabajo, están complementándose y yo creo que eso es un valor, es decir, el caso de los estudiantes no tradicionales como el que compatibilizan trabajo y estudios para mí es un valor, un gran valor. Alguien que es capaz de dedicar su tiempo libre a perfeccionarse, a continuar es un gran valor. (Rafael, empleador y profesor universitario).*

*...personas que están fuera de la curva de lo normal, no sé cómo explicarlo ¿no? son persona más concienciadas, normalmente, son personas que ya consideran que el punto de partida no es el mismo que los demás y con lo cual tienen que echarse eso a la espalda, yo creo que en general es así. (Betis, orientador).*

Además, consideran que las competencias mencionadas anteriormente son muy útiles para el mercado laboral actual. Aquí mostramos algunas reflexiones del grupo de empleadores, que se refieren a la resiliencia, la flexibilidad, la actitud proactiva, la capacidad de buscar recursos por sí mismo y a ser autodidacta.

*...que es capaz de ser resiliente, de resistir la frustración, de ser capaz de ser fuerte ante las adversidades, de todo eso hay en la vida y hay muchas. Entonces, el tener a alguien que es capaz de salir adelante en las situaciones difíciles es importante en el mundo laboral. (Gel, empleador).*

*Sí, yo creo que es importante que demuestre que son personas activas (...), que no se han quedado quietas, que son personas con diversos intereses y con ganas de hacer. Es muy importante. (Larpi, empleadora).*

Sin embargo, no encontramos en nuestro estudio evidencias de que estas competencias sean valoradas en los procesos de selección. Los criterios de acceso se basan en la meritocracia y en una serie de competencias útiles para desarrollar la entrevista de trabajo. Los recursos internos que poseen los perfiles no tradicionales podrían tener implicaciones positivas para el desempeño de la actividad laboral, pero no llegan a ser identificados, reconocidos y valorados en los procesos de inserción laboral. Esta perspectiva identifica que los y las estudiantes no necesariamente carecen de conocimientos, sino que el conocimiento o el capital cultural que poseen puede no ser valorado en el contexto del mercado laboral y de las instituciones de educación superior.

En línea con las aportaciones de Devlin (2013), este enfoque no implica la necesidad de abandonar la responsabilidad del individuo, pero sí cuestionar las suposiciones aceptadas sobre lo que se considera "potencial" y "capacidad" (Burke et al., 2016). Por ello, se hace preciso desarrollar un concepto más amplio de "potencial", en el que se valore la diferencia, de manera que se puedan desarrollar procesos favorecedores de la equidad (Burke & McManus, 2009).

### 5.3.2 Efectos de la injusticia cultural en los procesos de inserción laboral

En general, las y los empleadores mencionaron que todas las personas están en pie de igualdad en un proceso de contratación y selección, independientemente de la edad, el sexo y la nacionalidad. Sin embargo, se hace mención a una discriminación sutil hacia ciertos grupos no tradicionales. Algunos autores han insistido en la gravedad de sustituir el "racismo flagrante" por el "racismo sutil" ya que puede tener incluso la consecuencia no deseada de ocultar las manifestaciones más flagrantes de racismo (Machado, 2001).

*No está bien visto en la empresa, entonces, es algo que tú no puedes decir abiertamente que es un gitano, no lo puedes decir porque no está bien visto (...) es muy difícil hablar de esos temas de manera abierta. Pero, sí, un discrimen menor, más solapado, sí lo hay, claro. (Gel, empleador).*

Para ser empleable hay que cumplir con los estereotipos del sector, que pueden estar relacionados con el acento (Morrison, 2014), la raza o las características físicas (Burke & McManus 2009, Fragoso & Paulos, 2018). Algunas y algunos empleadores afirman que el color de piel o el tener discapacidad puede ser motivo de discriminación en los procesos de selección al no cumplir con la imagen estereotipada.

*Tu imagínate una persona de raza gitana con la piel muy oscura que se nota claramente, seguramente tiene más dificultad. A su lado, su primo hermano que tiene la piel más blanquita, que no se le nota, seguramente no tiene ninguna. Pero eso tiene que ver con los prejuicios que tenemos todos metidos (...) pues a lo mejor esa persona tiene más dificultades, seguro, vamos, estoy convencidísima. (Mencar, empleadora).*

Encontramos prácticas discriminatorias que afectan especialmente a estudiantes inmigrantes o pertenecientes a minorías étnicas. Teer es una responsable de Recursos Humanos, y comenta que un candidato peruano que fue seleccionado tuvo que modificar su acento y sus expresiones. También Lore, una chica gitana, afirma que a quien "se le nota" lo tiene más difícil en un proceso de selección. Estas declaraciones reflejan que, aun cuando se favorece la inserción

laboral de perfiles no tradicionales, se considera la necesidad de ocultar o disimular sus características. El racismo se expresa a través de actitudes socialmente aceptadas e “inconsciente” que consisten en una aceptación tácita de las normas y privilegios dominantes de los blancos (King, 1991).

*Tienes que adquirir la misma forma de comunicación (...) Sí, modifica un poco. No todo, porque hay expresiones que no cambian, pero hay otras que sí; y el doctor, por ejemplo, tuvo que cambiar ciertas expresiones. Más que nada porque se tuvo que adaptar aquí. (Teer, empleadora).*

*Yo no lo veo negativo porque mi padre es gitano, entonces es normal. Pero, sí es verdad, ya lo he comentado, que hay gente que tiene un estigma con eso, con la apariencia, (...) si tiene pinta de gitano, entonces eso a la gente le echa para atrás (...) si le sumas que tenga apariencia y que tenga habla pues entonces ya... (Lore, graduada).*

Para superar los estereotipos que puedan tener las y los empleadores en el proceso de selección, la persona solicitante debe “demostrar que” es apta para el puesto de trabajo, más allá de su nacionalidad. Por lo tanto, los perfiles no tradicionales se encuentran con la tarea adicional de tener que demostrar constantemente su capacidad para desempeñar el puesto de trabajo, convenciendo de que su origen o condición no constituyen un problema. Algunos testimonios así lo reflejan:

*Hay una persona en la empresa que tiene enanismo. A esa persona la cogimos porque tenía una formación muy específica en temas de metodología de proyectos (...) tampoco tenía una presencia constante con el cliente; porque sí que para la empresa privada es muy importante la presencia de imagen (...) Como en este caso él no trabajaba de manera presencial, pues, por su formación específica lo cogimos. (Sergio, empleador).*

*Habrá ciertos estereotipos que de alguna manera vas a una empresa y dicen: “ah, esos no” (...) antes de llegar a tener ese trabajo tiene que pasar por una selección de personal, entrevistas y lo que sea. Hay estereotipos, pero siempre habrá alguien que te dé la oportunidad y sabrás demostrarle en ese momento. (Gracia, estudiante).*

La discriminación por ser inmigrante no se produce en todas las personas por igual ya que varía según el país de procedencia. Dicha discriminación se da especialmente en personas no europeas o estadounidenses.

*Con colectivos tipo africanos, gitanos, gente de nacionalidades que no son la americana, que no destacan, no son, o sea... personal de fuera de Europa y del tercer mundo muchas veces hay muchísima discriminación. De hecho, prácticamente no entran en ningún proceso ya solo por eso... (...) la adaptabilidad aquí al sector español, el sector español es muy clasista, o sea la empresa española es muy clasista. (Sergio, empleador).*

A esto se añade que cuando un trabajador o trabajadora no tradicional comete una falta en su trabajo se le atribuye a su procedencia.

*O sea, una persona de etnia gitana, (...) su cultura es distinta a la de aquí. Entonces hay muchos prejuicios en cuando a, (...) que es muy fácil decir “ha faltado porque es gitano o ha hecho esto porque es gitano” (...) es muy fácil atribuir lo malo a eso. (Pepe, empleadora).*

*Si el paciente ha tenido tratamiento que no ha sido bueno o ha tenido algún problema con el doctor, al final el que él no sea de aquí para ellos puede ser un motivo de... “es que encima es de tal” (...) Si te damos un mal servicio, encima tú dices “es que no es ni siquiera español”. Al final sí lo ves como algo negativo. (Teer, empleadora).*

Con respecto a las personas con discapacidad, hacen referencia a un desconocimiento de sus circunstancias por parte de las y los empleadores y atribuyen a ello que elijan a una persona sin discapacidad. Así además no se encuentran con la situación de tener que adaptar el puesto de trabajo a la persona con discapacidad.

*...no creo que ellos piensen que nosotros no podemos hacer las mismas cosas que ellos. Yo creo que ellos no saben cómo comunicarse, cómo trabajamos, y lo más fácil es una persona que tenga las mismas habilidades y capacidades que tú, que tú no le tengas que adaptar nada. (Manda, estudiante).*

*Una persona, por ejemplo, con esclerosis múltiple va a tener fases más agudas en las que no pueda hacer su trabajo y esas bajas frecuentes al final la empresa lo*

*penaliza como “pues no lo contrato”, en lugar de, por ejemplo, hacer trabajo online, hacer teletrabajo. (Cai, personal técnico universitario).*

El perfil del graduado adulto también supone una barrera de acceso al empleo. Monteiro (2018) encontró que los y las estudiantes que trabajan, que coincide en muchas ocasiones con el perfil de estudiante adulto, se perciben con mayor preparación para el mercado laboral. Sin embargo, se perciben como menos empleables que sus compañeros y compañeras tradicionales. Las y los participantes de edad madura relatan sus experiencias haciendo entrevistas de trabajo. En ellas sentían que no valoraron sus capacidades y fortalezas para el puesto de trabajo y factores como la edad fueron motivo de exclusión. Esto mismo se percibe en el testimonio de una responsable de Recursos Humanos, quien considera que “algo ha tenido que pasar” (en sentido negativo) para que esa persona termine la carrera a una edad madura.

*No hace mucho fui a entregar personalmente un currículum y bueno, quise contarle mi experiencia y no me dio opciones, me dijo “eso no es lo que buscamos”. Yo decía “es que yo también he hecho esto”, “no, eso no es lo que buscamos” “y yo también he hecho esto”, “no, eso no es lo que buscamos”. Y yo pensé “este no me quiere por mi edad; me ha visto y lo que quiere es una persona joven”. (Amapola, graduada).*

*Ese las tiene putas, putas, putas, ese la tiene chungo bastante porque ya dices tú, bueno, ¿qué ha pasado?, ¿qué ha pasado? Porque algo te ha pasado para que tú, a esa edad, acabes de terminar la carrera, porque bien no has hecho algo antes (...) Entonces, es muy complicado; es muy, muy complicado. (Pepe, empleadora).*

También encontramos testimonios que reflejan prácticas discriminatorias por cuestión de género. María es una graduada que se plantea prepararse unas oposiciones para entrar en el empleo público ya que, estar en edad de tener hijos dificulta la contratación.

*Yo con 35 años probablemente pueda tener bebés, entonces a lo mejor no me contratan o, si la empresa es en Madrid, ya con 35 años dicen: “esta mujer tiene una estabilidad y no se va a mover de su sitio”. Entonces es más complicado. Mientras que unas oposiciones, como va por la Junta, ya entras y punto, da igual tu situación. (María, graduada).*

Como resultado de los repetidos encuentros con la mirada estigmatizante de un otro culturalmente dominante, los miembros de los grupos desvalorizados interiorizan una imagen negativa de sí mismos y se ven impedidos de desarrollar una sana identidad cultural propia (Fraser, 2000). Encontramos testimonios que mencionan sentimientos de miedo al rechazo.

*No es que me esconda, pero sí que es verdad que te da un poco de cosilla (...) Ese tipo de trato, digamos, no especialmente del todo tolerantes, aunque sea semánticamente yo creo que hay que cuidar esos aspectos y ahí sí que no se cuidan. Entonces a mí sí me da un poco de cosilla, de miedo, porque te da un poco de miedo tener algún rechazo. (Dani, graduado).*

Una mayor empleabilidad percibida fortalecerá la confianza en sí mismos de las y los graduados a medida que se embarcan en sus carreras (Clarke, 2018). Hinchliffe & Jolly (2011) argumentaron que la promoción de la identidad tiene mayor peso en la empleabilidad que el desarrollo de las habilidades de empleabilidad. Debono, profesor universitario, manifiesta que las expectativas de empleo de las y los graduados no tradicionales son negativas.

*Las expectativas son también negativas (...) casi anulan sus competencias y dicen todo lo que les van a pedir, “yo ahora mismo no tengo nada de esto. Me cuesta mucho tener un puesto de trabajo porque me van a pedir A, B, C y yo eso no lo voy a tener, no voy a saber responder a las expectativas que tienen”. (Debono, profesor universitario).*

Jackson (2016) afirma que es responsabilidad de todas las partes interesadas (como el personal universitario, profesorado, empleadores) favorecer la mayor conciencia de sí mismo y el desarrollo de la identidad profesional de los y las estudiantes. La política de reconocimiento propone que los miembros de grupos mal reconocidos rechacen esas imágenes en favor de nuevas auto-representaciones de su propia creación, desechando las identidades negativas internalizadas y uniéndose colectivamente para producir una cultura propia que se afirme a sí misma (Fraser, 2000). Rafael, responsable de recursos humanos, lleva dicha afirmación al



campo del trabajo cualificado, dentro de un marco que valida y legitima las disposiciones e identidades del perfil ‘tradicional’.

*Yo creo que en cierto sentido hay que hacer un poco de “evangelización”, si me permites el término. De, ¿qué es esto de los estudiantes no tradicionales?, que identifiquen a estas personas así y que ellos se sientan suficientemente empoderados para decir, “oye, yo he sido un estudiante no tradicional”, creo que es importante (Rafael, empleador y profesor universitario).*

Las prácticas que parecen inicialmente buenas podrían responder a desigualdades estructurales y reproducirlas. Las personas que trabajan en los procesos de selección pueden ser agentes involuntarios o inconscientes de la desigualdad. Sería importante que las y los responsables de dichos procesos se pregunten en qué sentido forma parte de un sistema que genera desigualdades. Diferentes autores destacan la importancia de la reflexividad a fin de evitar la reproducción de reconocimientos erróneos involuntarios y desarrollar prácticas que permitan un desarrollo inclusivo para todas las personas (Bennett et al., 2018; Burke et al., 2017). La reflexividad ayuda a cuestionar nuestros propios enfoques y a identificar prácticas y juicios discriminatorios que introducimos inadvertidamente en nuestro trabajo (Burke & Crozier, 2013). El testimonio de Sergio muestra que hizo un ejercicio de reflexividad para contratar a una persona de edad madura. Cai invita a reconocer las fortalezas de los grupos no tradicionales en los procesos de selección.

*Es un ejercicio que otras veces no haces, porque dices... directamente pasas de esta persona y dices... “otro candidato joven y me olvido del tema”, pero dijimos “venga, como hemos tenido un intento fallido con el anterior joven, vamos a probar con este” (...) Y está funcionando bastante bien. (Sergio, empleador).*

*Yo trabajaría las habilidades en positivo, de como yo, como persona con discapacidad, puedo ofrecerle a ese empresario o empresaria. Por ejemplo, un estudiante con síndrome de Asperger, hay que informar que es una persona que es constante, que es sincera; todo lo que puedo potenciar. (Cai, personal técnico universitario).*



## **6. Conclusiones, contribuciones, limitaciones y prospectiva de la investigación**

### **6.1 Conclusiones**

#### **Objetivo 1: La realidad de estudiantes y graduados no tradicionales en el mercado laboral actual**

Con respecto a **los requisitos y competencias demandadas en los procesos de selección**, esta investigación ha comprobado la importancia de los requisitos implícitos para la inserción laboral, como la formación de postgrado y el conocimiento de idiomas. Estos aspectos, aunque en muchas ocasiones no son necesarios para desempeñar el trabajo, se utilizan a menudo como medio de selección de candidatos, simplificando y abaratando el proceso de contratación de tituladas y titulados universitarios.

En un mercado laboral altamente competitivo, las pequeñas diferencias en las formas de capital cultural pueden tener un impacto significativo, según Merrill et al. (2020). Las y los empleadores se refieren a una serie de características y competencias que se consideran cruciales para superar con éxito la entrevista de trabajo, como las habilidades de comunicación, la confianza en uno mismo y, en definitiva, "saber cómo conseguir ese trabajo". Quienes consiguen posicionarse en un puesto más ventajoso o que finalmente son contratados, no son necesariamente mejores profesionales, sino que se han adaptado con éxito al proceso de selección establecido.

Con relación a las **barreras a las que se enfrentan las y los graduados no tradicionales para acceder a un empleo cualificado**, los resultados muestran que encuentran obstáculos para superar las fases que habitualmente componen el proceso de selección. Tienen dificultades para

alcanzar los requisitos implícitos debido a limitaciones de tiempo, dificultades económicas, responsabilidades laborales o familiares. Por ello, según Gibson (2015), los discursos de la meritocracia perjudican a los grupos no tradicionales. Aun así, las y los graduados intentan cumplir con dichas exigencias, normalmente no por un interés formativo, sino para situarse en una posición más ventajosa frente a sus competidores y resultar más atractivos ante las personas empleadoras. Así, se ajustan a intereses establecidos externamente, lo que refleja el poder ideológico y la falta de voz de las y los titulados, especialmente de los grupos no tradicionales, en estos procesos.

Además, los perfiles no tradicionales no reúnen fácilmente las competencias necesarias para realizar con éxito entrevistas de selección. Estos elementos se refieren, en términos de Bourdieu, a lo que se consideran formas válidas y legítimas de capital cultural y social que contribuyen a facilitar el éxito del estudiantado familiarizado con las normas y los discursos de las clases medias y altas, pero conducen a la exclusión de las y los estudiantes con bajo capital económico y cultural. Estos últimos son entonces víctimas de un tipo de discriminación que impide su éxito. Igualmente, a través de la lógica del neoliberalismo, se responsabiliza al individuo del "fracaso", en lugar de situar a los sujetos en estructuras, sistemas y procesos sociales y educativos más amplios que reproducen las desigualdades (Burke & Jackson, 2007; Desjardins, 2013). Así, el sistema justifica que el fracaso relativo de las minorías refleja sus propios déficits internos, y no es el resultado de la injusticia del propio sistema (Gillborn & Youdell, 2000).

Las desigualdades encontradas en la permanencia y el éxito de las y los estudiantes universitarios relacionadas con sus antecedentes familiares y los recursos disponibles (Rodrigo et al., 2012; Ariño & Llopis, 2011) se perciben también en la transición al empleo. En línea

con las aportaciones de Tomlinson & Holmes (2017), la ampliación de la participación por sí sola no conduce a la igualdad en el mercado laboral o en la sociedad.

Los procesos de selección incluyen retóricas y expresiones relacionadas con procesos justos y equitativos. Sin embargo, estos procesos siguen reproduciendo las desigualdades y poniendo en desventaja a los perfiles no tradicionales. Estas prácticas discriminatorias a menudo se pasan por alto en los debates sobre la empleabilidad (Harvey et al., 2017), lo que refleja un concepto de empleabilidad orientado al mercado y omite las cuestiones relacionadas con la dimensión social. Ante un mercado laboral caracterizado por el desajuste entre la oferta y la demanda de empleo altamente cualificado, se han puesto en marcha procesos de contratación basados en la competitividad que prestan poca atención a los ideales deseables de equidad y justicia social.

## **Objetivo 2: El desarrollo de la empleabilidad en el ámbito universitario y su impacto en estudiantes no tradicionales.**

En primer lugar, hacemos referencia al **enfoque de empleabilidad que desarrolla la universidad**. El conjunto de agentes del mercado laboral concibe que la enseñanza se debe adaptar a la evolución y al cambio provocado por la dinámica del mercado a través de la formación de capital humano (Dumford & Miller, 2017; Walsh & Powell 2018) y consideran que la universidad presenta carencias en este aspecto. Para enfrentar esta situación, proponen el desarrollo de políticas y prácticas que mejoren las relaciones entre las universidades y el mercado de trabajo. De acuerdo con Jackson (2016) y Kendall & French (2018), la empleabilidad, entendida como la adquisición de las competencias claves, no capta plenamente la complejidad de la preparación para el trabajo y elude la dimensión social, las cuestiones del capital cultural y las relaciones desiguales de poder entre individuos y grupos.

El grupo de agentes del mercado laboral atribuye a las y los graduados la responsabilidad de acceder al empleo. Esto es coherente con las aportaciones de Veld et al. (2015) y Giroux (2014). Resulta de especial relevancia la participación en actividades extracurriculares, acorde con las “reglas del juego” y con la meritocracia presente en el mercado de trabajo. Así, las y los estudiantes no tradicionales deben comprometerse con una agenda organizativa que responde a intereses externos, llegando a ser considerados culpables o problemáticos quienes no entienden o responden a dichas reglas. Esta situación refleja el poder ideológico en juego y el escaso protagonismo del estudiantado (Reid, 2016).

Con respecto a **la influencia de las medidas de empleabilidad en estudiantes no tradicionales**, podemos afirmar que se enfrentan a presiones financieras y a responsabilidades familiares y laborales que dificultan la posibilidad de participar en las actividades que ofrece la universidad, para situarse así en una posición más aventajada en el mercado laboral actual. Así, las oportunidades que se les ofrece para mejorar su empleabilidad, tales como la realización de experiencias de movilidad internacional o la acreditación de competencia lingüística, no están disponibles para todo el alumnado por igual. Además, de acuerdo con O'Connor & Bodicoat (2017) basar la mejora de la empleabilidad en actividades extracurriculares se reduce a un modelo deficitario de lo que carecen los y las estudiantes de clase trabajadora y no reconoce las limitaciones estructurales a las que se enfrentan los grupos menos favorecidos.

Las prácticas pueden ser una medida para la inserción de estudiantes no tradicionales, siendo importante establecer prácticas en todas las titulaciones y disponer de indicadores que garanticen su calidad.

Por último, hacemos referencia al **enfoque actual de empleabilidad de la universidad acorde a su papel democrático**. En las últimas décadas, la universidad ha tomado medidas encaminadas a paliar las dificultades de algunos grupos no tradicionales, como las adaptaciones en la enseñanza para estudiantes con discapacidad, prioridad en la elección del centro de prácticas o las adaptaciones para la obtención de la competencia lingüística. Si bien estas medidas son de utilidad y tienen efectos positivos en los y las estudiantes no tradicionales, en la mayoría de los casos se refieren a ayudas puntuales que no están incluidas de manera transversal en el currículum académico ni se produce una inclusión educativa en la cultura universitaria. Así, el desarrollo de la empleabilidad no debe limitarse a estas medidas y debe reconocer las relaciones de poder en las que se inscribe.

El conjunto de agentes de mercado laboral reconoce que la función de la universidad debe ir más allá de las exigencias del mercado. Sin embargo, no hacen alusión a la influencia de factores sociales, características individuales o las relaciones desiguales de poder en los resultados de empleo de las y los graduados (Clarke, 2018; Kendall & French, 2018). El alumnado no tradicional se ve perjudicado si las universidades favorecen la meritocracia propia de las dinámicas del mercado laboral. Dichas instituciones perpetuarían inadvertidamente las desigualdades sociales si responden únicamente a objetivos económicos y se alejan de su misión como esfera pública democrática.

Los y las estudiantes no tradicionales tratan de “llenar” sus currículums adaptándose a la meritocracia y la competitividad imperante en el mercado laboral sin atribuirles un sentido a sus acciones. Así, el alumnado refleja una falta de sentido de agencia, de confianza y de conciencia de sí mismo. En la universidad no se promueve la actitud de pensamiento crítico necesaria para la verdadera sociedad democrática (Giroux, 2014). No se ofrece un espacio para

realizar debates y promover la autorreflexión sobre sus experiencias de vida, la influencia de su contexto de origen y de las desigualdades de clase y género en su “yo” presente y futuro. Estas prácticas favorecerían en el estudiantado las habilidades críticas, la autogestión de sus propias vidas, y ayudarían a corregir las desigualdades a las que se enfrentan los grupos no tradicionales (Sanders-McDonagh & Davis, 2018; Martínez, 2013). Es fundamental que el profesorado asuma su rol en la inclusión educativa para lo que se debe revalorizar la docencia, la cual ha sido infravalorada en los últimos años por el mayor prestigio que tiene la investigación en el profesorado.

El neoliberalismo impregna el proyecto político, económico y social actual de nuestras sociedades, por lo que la desigualdad que provoca trasciende el campo de acción de las universidades. La reducción de dicha influencia sería una tarea política mucho más global. No obstante, es justo reconocer que las medidas que se están tomando en las instituciones para dar respuesta a los y las estudiantes no tradicionales ayudan a resolver ciertas barreras de este alumnado dentro del marco neoliberal.

El concepto dominante de empleabilidad representa una versión neoliberal (Brown et al., 2003) que supone mecanismos sutiles de exclusión e impide la verdadera inclusión. Se hace necesario reconfigurar dicho concepto y aplicar una lente alternativa que haga visible las relaciones de poder en juego. Para que las universidades tengan efectos sociales y prosperen como instituciones inclusivas deben promover prácticas acordes a su misión democrática. En consecuencia, en palabras de Freire, debe entenderse la pedagogía crítica como una práctica de la libertad, para la concienciación y la liberación de los grupos oprimidos. De esta forma, las y los estudiantes pueden aprender a convertirse en agentes individuales y sociales y, al hacerlo, se ayuda a corregir las persistentes desigualdades.



### **Objetivo 3: Procesos culturales que favorecen o dificultan la inserción laboral de las y los graduados no tradicionales.**

Con respecto a **las fortalezas de estudiantes y graduados no tradicionales**, podemos afirmar que estos grupos se han enfrentado a situaciones difíciles, que han favorecido el desarrollo de una amplia gama de recursos personales y sociales (resiliencia, flexibilidad, adaptación a nuevos contextos, superación de las adversidades del entorno del que proceden, la autosuficiencia, la motivación, el trabajo arduo y otros) (Reay et al., 2010; Aries & Seider, 2007). Estos recursos podrían ser muy útiles para el desempeño de la actividad laboral, y aunque algunas y algunos empleadores valoran su relevancia y utilidad, no suelen ser reconocidos ni valorados dentro de los procesos de selección. Dichos procesos están claramente arraigados en historias de desigualdades clasificadas, reconocimientos erróneos y relaciones de poder complejas. En este contexto, Burke et al. (2017) afirman que el derecho y el acceso al empleo cualificado están moldeados por los errores de reconocimiento y por las desigualdades estructurales, culturales e institucionales; por ello, el acceso al mercado no puede considerarse con relación a la mera capacidad individual.

De acuerdo con Burke, et al., 2016; Burke & McManus, 2009, se hace necesario cuestionar las suposiciones aceptadas sobre lo que se considera "potencial" y ampliar su concepción a aquellos elementos que han sido históricamente ignorados, marginados o no reconocidos de manera suficiente. Ello llevaría a poner en valor la diferencia y facilitaría el desarrollo de procesos favorecedores de la equidad.

Por último, con relación a **los efectos de injusticia cultural en los procesos de inserción laboral**, encontramos que factores como la clase, raza, edad y el lugar de procedencia suponen

limitaciones en el mercado laboral (Valadas et al., 2017; Waller et al., 2018). En ello tienen una importante influencia las prácticas de dominación cultural porque opera la falta de reconocimiento y respeto hacia los grupos no tradicionales en el mercado laboral (Fraser, 1997). Aunque no de forma explícita, la discriminación por edad, sexo, etnia, procedencia o discapacidad sigue existiendo en los procesos de selección (Harvey et al., 2017; Brett, 2016; Conde-Ruiz & Marra, 2016; Harvey, 2001). Por tanto, los perfiles no tradicionales asumen la carga añadida de tener que demostrar su idoneidad para el puesto de trabajo al que optan, más allá de su perfil no tradicional. Esta discriminación, de acuerdo con Bourdieu, es simbólica en lugar de lograrse por la fuerza, e implica cierto sentido de complicidad e inconsciencia por parte de los y las agentes que intervienen en los procesos de selección.

En el mercado laboral se trata de asegurar que la “cultura dominante” perdure. Así, existe una tendencia en los procesos de selección a ocultar, modificar o disimular las características peculiares de los perfiles no tradicionales, tratando de ofrecer una imagen que encaje con el estereotipo que ha sido el históricamente reconocido como legítimo. Algo similar a lo que sucede en las instituciones de educación superior (Burke, 2011), donde prácticas reguladoras tratan de "arreglar" o "corregir" al sujeto no tradicional para que encaje en las expectativas hegemónicas de lo que significa ser un estudiante universitario. Además, existe resistencia por parte de las y los empleadores para responder a las necesidades que puedan tener dichos perfiles, como la adaptación del puesto de trabajo a personas con discapacidad.

Las y los graduados no tradicionales encuentran impedimentos relacionados con la falta de reconocimiento en los procesos de inserción laboral (Morrison, 2014). Como resultado de la desvalorización de sus características y el sentimiento de “no encaje” con la cultura dominante, a menudo los grupos no tradicionales interiorizan una imagen negativa de sí mismos y tienen

bajas expectativas de su empleabilidad (Monteiro, 2018). A menudo, estas manifestaciones son tan sutiles que se pasan por alto, pero reproducen una vez más las exclusiones y desigualdades sociales (Burke & Whitty, 2018). Las personas que trabajan en los procesos de selección al mercado laboral están influenciadas por discursos sociales discriminatorios que introducen inadvertidamente en su trabajo. En consonancia con Bennett et al. (2018), Burke et al. (2017), encontramos que la reflexividad evita la reproducción de reconocimientos erróneos involuntarios, ayuda a los y las responsables del proceso de selección a cuestionar sus enfoques y ayuda a reconocer el valor que aporta la diversidad en el mercado laboral.

## **6.2 Principales contribuciones e implicaciones prácticas del proyecto de tesis**

Este estudio pretende influir positivamente en los debates, procesos y prácticas sobre la empleabilidad y el acceso al mercado laboral de los perfiles no tradicionales, contribuyendo a la mejora del papel social e inclusivo de la universidad. En este contexto, teniendo en cuenta los resultados del estudio y la literatura relevante se presentan algunas implicaciones operativas sobre la empleabilidad y los procesos de selección, dirigidas a los y las agentes del mercado laboral:

- Cambiar el enfoque basado en el déficit del graduado o graduada no tradicional. El acceso al mercado laboral es más que una cuestión de voluntad y responsabilidad individual.
- Los procesos de selección deben limitarse a valorar aquellos requisitos necesarios para el desempeño del puesto de trabajo, dejando de lado las exigencias discriminatorias o de distinción social.

- Las prácticas de selección deben reflejar la heterogeneidad del bagaje cultural de la sociedad, destacar aquellos elementos que históricamente han sido ignorados o no suficientemente reconocidos.
- Las personas responsables de los procesos de selección deben hacer un ejercicio de reflexividad para cuestionar sus enfoques, evitar la reproducción de reconocimientos erróneos involuntarios y reconocer el valor que aporta la diversidad en el mercado laboral.
- Reconocer el valor de las fortalezas de las y los estudiantes y graduados no tradicionales en los procesos de selección.
- Reconfigurar el concepto de empleabilidad, integrando perspectivas de cuidado, reciprocidad, democracia, preocupación por el bien común y responsabilidad.
- Evitar los discursos y las prácticas que favorecen la meritocracia y la competitividad.
- Mejorar el sistema de becas en estudios de grado y máster.
- Desarrollar habilidades de pensamiento crítico en el alumnado, para que aprendan a convertirse en actores sociales que promuevan la justicia y la igualdad.
- Desarrollar las metodologías progresistas e innovadoras, basadas en la reflexión, la escritura implicada y las metodologías narrativas grupales, ya que pueden mejorar las habilidades para analizar, interpretar y evaluar los factores estructurales y personales implicados en la inserción laboral.
- Favorecer la conciencia personal, el autoconocimiento y la confianza de los y las estudiantes para que puedan desarrollar su trayectoria profesional con un mayor sentido de agencia y aspiración.
- Fomentar la reflexión de los y las estudiantes sobre sus experiencias y trayectorias, para que sean más conscientes de las desigualdades de clase, género y etnia.

- Establecer prácticas externas en todas las titulaciones. Estas se consideran una medida positiva para la inserción de estudiantes no tradicionales, ya que acerca al mundo de la empresa a perfiles con mayor dificultad de inserción.
- Mejorar la formación del profesorado en materia de sensibilización y atención a la diversidad.
- Visibilizar la historia y cultura de los grupos excluidos e infrarrepresentados de la sociedad para contrarrestar los estereotipos y prejuicios existentes.

### **6.3 Limitaciones**

Esta investigación tiene algunas limitaciones. Una de ellas es la dificultad para captar los matices en los discursos de estudiantes con diferentes características. Esto resulta más fácil en el caso de estudiantes con discapacidad o procedente de otras etnias, pero no de forma general con toda la muestra. No podemos generalizar las mismas conclusiones para perfiles como el estudiantado mayor o de primera generación. En parte se debe también a que, en muchos casos, la condición de no tradicional es múltiple (por ejemplo, estudiantes de primera generación, que suelen proceder de un entorno en desventaja; estudiantes adultos suelen trabajar, etc.)

Otra limitación se refiere a la dificultad para conseguir que las respuestas de las y los empleadores vayan más allá de lo políticamente correcto y describan las prácticas reales de sus empresas, cuando tratan con perfiles no tradicionales. En este sentido, se han utilizado comprobaciones cruzadas (Bogdan & Taylor, 1975) para garantizar la mayor sinceridad posible en las respuestas. Además, el estudio se basa en las entrevistas de una sola universidad en España, lo que dificulta la generalización basada en los resultados. Sin embargo, las opiniones y experiencias presentadas en este trabajo pueden ser transferibles a otros contextos similares, considerando dos dimensiones complementarias. Por un lado, las políticas neoliberales están

teniendo un impacto creciente en muchas instituciones y gobiernos nacionales de todo el mundo, por lo que las conclusiones de este estudio podrían ser útiles en los debates nacionales e internacionales sobre la educación superior. Por otro lado, contrastar las opiniones de estudiantes/graduados con las de agentes del mercado laboral puede ayudar a comprender mejor el problema de la empleabilidad de los grupos no tradicionales y evaluar los retos existentes para su plena inclusión.

## **6.4 Prospectiva**

Futuras investigaciones podrían profundizar en las particularidades de cada perfil de estudiante no tradicional en su acceso al mercado laboral desde las universidades, especialmente en aquellos que son más difíciles de identificar. Sería importante aumentar la muestra de cada uno de estos perfiles, tener en cuenta el impacto de lidiar con más de una categoría “no tradicional” y contar con estadísticas específicas sobre su progreso en la universidad y su tasa de inserción tras la graduación.

Además, sería relevante investigar cómo se concretan en diferentes contextos nacionales e internacionales la aplicación de las políticas neoliberales y su impacto en los grupos no tradicionales. Por último, aunque en este estudio se exponen una serie de aplicaciones prácticas para las instituciones universitarias y los responsables de los procesos de selecciones sería necesario profundizar en su aplicación en contextos particulares.

## **7. Conclusions, contributions, limitations and foresight of the research**

### **7.1 Conclusions**

#### **Objective 1: The reality of non-traditional students and graduates in today's labour market**

With regard to the requirements and competences demanded in the selection processes, this research has verified the importance of implicit requirements for labour market insertion, such as postgraduate education and knowledge of languages. These aspects, although often not necessary for the job, are often used as a means of selecting candidates, simplifying and reducing the cost of hiring university graduates.

In a highly competitive labour market, small differences in forms of cultural capital can have a significant impact, according to Merrill et al. (2020). Employers refer to a number of characteristics and competences that are considered crucial for a successful job interview, such as communication skills, self-confidence and, ultimately, "knowing how to get the job". Those who manage to position themselves in a more advantageous position or who are finally hired are not necessarily better professionals, but have successfully adapted to the established selection process.

With regard to the barriers faced by non-traditional graduates in accessing qualified employment, the results show that they encounter obstacles in overcoming the stages that usually make up the selection process. They have difficulties in meeting the implicit requirements due to time constraints, financial difficulties, work or family responsibilities. Therefore, according to Gibson (2015), the discourses of meritocracy disadvantage non-

traditional groups. Even so, graduates try to comply with such demands, usually not out of an educational interest, but to put themselves in a more advantageous position vis-à-vis their competitors and to be more attractive to employers. Thus, they conform to externally established interests, reflecting the ideological power and lack of voice of graduates, especially non-traditional groups, in these processes.

In addition, non-traditional profiles do not easily meet the competencies required for successful selection interviews. These elements refer, in Bourdieu's terms, to what are considered valid and legitimate forms of cultural and social capital that help to facilitate the success of students familiar with the norms and discourses of the middle and upper classes, but lead to the exclusion of students with low economic and cultural capital. The latter are then victims of a type of discrimination that impedes their success. Similarly, through the logic of neoliberalism, the individual is held responsible for "failure", rather than situating subjects in broader social and educational structures, systems and processes that reproduce inequalities (Burke & Jackson, 2007; Desjardins, 2013). Thus, the system justifies that the relative failure of minorities reflects their own internal deficits, and is not the result of injustice in the system itself (Gillborn & Youdell, 2000).

The inequalities found in the permanence and success of university students related to their family background and available resources (Rodrigo et al., 2012; Ariño & Llopis, 2011) are also perceived in the transition to employment. In line with the contributions of Tomlinson & Holmes (2017), widening participation alone does not lead to equality in the labour market or in society.



Selection processes include rhetoric and language related to fair and equitable processes. However, these processes continue to reproduce inequalities and disadvantage non-traditional profiles. These discriminatory practices are often overlooked in employability discussions (Harvey et al., 2017), reflecting a market-oriented concept of employability and omitting issues related to the social dimension. Faced with a labour market characterised by a mismatch between supply and demand for highly skilled employment, competitiveness-based recruitment processes have been put in place that pay little attention to desirable ideals of equity and social justice.

**Objective 2: The development of employability at university level and its impact on non-traditional students.**

Firstly, we refer to the employability approach developed by the university. All labour market actors believe that education must adapt to the evolution and change caused by market dynamics through human capital formation (Dumford & Miller, 2017; Walsh & Powell 2018) and consider that the university is lacking in this aspect. To address this situation, they propose the development of policies and practices that improve the relationship between universities and the labour market. According to Jackson (2016) and Kendall & French (2018), employability, understood as the acquisition of key competences, does not fully capture the complexity of work readiness and elides the social dimension, issues of cultural capital and unequal power relations between individuals and groups.

The group of labour market actors puts the onus on graduates to access employment. This is consistent with the contributions of Veld et al. (2015) and Giroux (2014). Of particular relevance is participation in extracurricular activities, in line with the "rules of the game" and the meritocracy present in the labour market. Thus, non-traditional students must engage with

an organisational agenda that responds to external interests, and those who do not understand or respond to these rules are considered guilty or problematic. This situation reflects the ideological power at play and the limited agency of the student body (Reid, 2016).

With regard to the influence of employability measures on non-traditional students, we can state that they face financial pressures and family and work responsibilities that make it difficult for them to participate in the activities offered by the university, thus placing them in a more advantageous position in the current labour market. Thus, opportunities to enhance their employability, such as international mobility experiences or language proficiency accreditation, are not equally available to all students. Furthermore, according to O'Connor & Bodicoat (2017) basing employability enhancement on extracurricular activities reduces to a deficit model of what working-class students lack and fails to recognise the structural constraints faced by disadvantaged groups.

Internships can be a measure for the integration of non-traditional students, and it is important to establish internships in all degree programmes and to have indicators to guarantee their quality.

Finally, we refer to the university's current approach to employability in line with its democratic role. In recent decades, the university has taken measures aimed at alleviating the difficulties of some non-traditional groups, such as adaptations in teaching for students with disabilities, priority in the choice of internship centre or adaptations for obtaining language proficiency. Although these measures are useful and have positive effects on non-traditional students, in most cases they refer to specific aids that are not included in a transversal way in the academic curriculum and do not lead to educational inclusion in the university culture. Thus, the

development of employability should not be limited to these measures and should recognise the power relations in which it is embedded.

All labour market actors recognise that the role of the university must go beyond the demands of the market. However, they do not allude to the influence of social factors, individual characteristics or unequal power relations on graduates' employment outcomes (Clarke, 2018; Kendall & French, 2018). Non-traditional students are disadvantaged if universities favour the meritocracy of labour market dynamics. Such institutions would inadvertently perpetuate social inequalities if they respond solely to economic objectives and move away from their mission as a democratic public sphere.

Non-traditional students try to "fill" their CVs by adapting to the meritocracy and competitiveness prevailing in the labour market without attributing meaning to their actions. Thus, the student body reflects a lack of a sense of agency, confidence and self-awareness. The critical thinking attitude necessary for a truly democratic society is not promoted at university (Giroux, 2014). There is no space for discussion and self-reflection on their life experiences, the influence of their context of origin and of class and gender inequalities on their present and future "self". Such practices would foster students' critical skills, self-management of their own lives, and help redress inequalities faced by non-traditional groups (Sanders-McDonagh & Davis, 2018; Martinez, 2013). It is essential for teachers to assume their role in educational inclusion by revaluing teaching, which has been undervalued in recent years due to the greater prestige of teacher research.

Neoliberalism permeates the current political, economic and social project of our societies, and the inequality it provokes transcends the field of action of universities. Reducing this influence

would be a much more global political task. Nevertheless, it is fair to recognise that the measures being taken in institutions to respond to non-traditional students help to address certain barriers for non-traditional students within the neoliberal framework.

The dominant concept of employability represents a neoliberal version (Brown et al., 2003) that involves subtle mechanisms of exclusion and prevents true inclusion. There is a need to reconfigure this concept and apply an alternative lens that makes visible the power relations at play. For universities to have a social impact and thrive as inclusive institutions, they must promote practices in line with their democratic mission. Consequently, in Freire's words, critical pedagogy must be understood as a practice of freedom, for the consciousness-raising and liberation of oppressed groups. In this way, students can learn to become individual and social agents and, in doing so, help to redress persistent inequalities.

**Objective 3: Cultural processes that favour or hinder the employability of non-traditional graduates.**

With regard to the strengths of non-traditional students and graduates, we can affirm that these groups have faced difficult situations, which have favoured the development of a wide range of personal and social resources (resilience, flexibility, adaptation to new contexts, overcoming the adversities of the environment from which they come, self-reliance, motivation, hard work and others) (Reay et al., 2010; Aries & Seider, 2007). These resources could be very useful for job performance, and although some employers value their relevance and usefulness, they are often not recognised and valued within selection processes. Such processes are clearly rooted in histories of structural inequalities, misrecognition and complex power relations. In this context, Burke et al. (2017) argue that entitlement and access to skilled employment is shaped

by misrecognitions and structural, cultural and institutional inequalities. Therefore, market access cannot be considered in relation to mere individual ability.

According to Burke, et al., 2016; Burke & McManus, 2009, it is necessary to question accepted assumptions about what is considered 'potential' and to broaden its conception to those elements that have been historically ignored, marginalised or insufficiently recognised. This would lead to the valuing of difference and facilitate the development of equity-enhancing processes.

Finally, with regard to the effects of cultural injustice on labour market insertion processes, we find that factors such as class, race, age and place of origin pose limitations in the labour market (Valadas et al., 2017; Waller et al., 2018). Practices of cultural domination play an important role in this because they operate through a lack of recognition and respect for non-traditional groups in the labour market (Fraser, 1997). Although not explicitly, discrimination based on age, gender, ethnicity, origin or disability still exists in selection processes (Harvey et al., 2017; Brett, 2016; Conde-Ruiz & Marra, 2016; Harvey, 2001). Therefore, non-traditional profiles assume the added burden of having to demonstrate their suitability for the job they are applying for, beyond their non-traditional profile. This discrimination, according to Bourdieu, is symbolic rather than achieved by force, and implies a certain sense of complicity and unconsciousness on the part of the agents involved in the selection processes.

In the labour market, it is a matter of ensuring that the "dominant culture" endures. Thus, there is a tendency in the selection processes to hide, modify or dissimulate the peculiar characteristics of non-traditional profiles, trying to offer an image that fits the stereotype that has been historically recognised as legitimate. Something similar to what happens in higher

education institutions (Burke, 2011), where regulatory practices try to "fix" or "correct" the non-traditional subject to meet the hegemonic expectations of what it means to be a university student. Furthermore, there is resistance on the part of employers to respond to the needs that such profiles may have, such as adapting the workplace for people with disabilities.

Non-traditional graduates encounter impediments related to the lack of recognition in the labour market insertion process (Morrison, 2014). As a result of the devaluation of their characteristics and the feeling of "not fitting in" with the dominant culture, non-traditional groups often internalise a negative self-image and have low expectations of their employability (Monteiro, 2018). Often, these manifestations are so subtle that they are overlooked, but again reproduce social exclusions and inequalities (Burke & Whitty, 2018). People working in labour market selection processes are influenced by discriminatory social discourses that they inadvertently introduce into their work. In line with Bennett et al. (2018), Burke et al. (2017), we find that reflexivity prevents the reproduction of unintentional misrecognition, helps recruiters to question their approaches and contributes to recognise the value of diversity in the labour market.

## **7.2 Main contributions and practical implications of the thesis project**

This study aims to positively influence debates, processes and practices on employability and access to the labour market of non-traditional profiles, contributing to the improvement of the social and inclusive role of the university. In this context, taking into account the results of the study and the relevant literature, some operational implications on employability and selection processes, addressed to labour market actors, are presented:

- Change the deficit-based approach of the non-traditional graduate. Access to the labour market is more than a matter of individual will and responsibility.

- Selection processes should be limited to assessing those requirements necessary for the job, leaving aside discriminatory or socially distinguishing demands.
- Selection practices should reflect the heterogeneity of society's cultural background, highlighting those elements that have historically been ignored or insufficiently recognised.
- Those responsible for selection processes should engage in a reflexivity exercise to question their approaches, avoid reproducing unintentional misrecognition and enhance the value of diversity in the labour market.
- Appreciate the value of the strengths of non-traditional students and graduates in selection processes.
- Reconfigure the concept of employability, integrating perspectives of care, reciprocity, democracy, concern for the common good, and responsibility.
- Avoid discourses and practices that favour meritocracy and competitiveness.
- Improve the system of scholarships for Bachelor's and Master's degrees.
- Develop critical thinking skills in students, so that they learn to become social actors who promote justice and equity.
- Develop progressive and innovative methodologies, based on reflection, involved writing and group narrative methodologies, can improve skills to analyse, interpret and evaluate structural and personal factors involved in labour market insertion.
- Foster students' self-awareness, self-knowledge and confidence so that they can develop their career path with a greater sense of agency and aspiration.
- Encourage students to reflect on their experiences and trajectories, so that they become more aware of class, gender and ethnic inequalities.

- Establish external placements in all degree programmes. This is considered a positive measure for the integration of non-traditional students, as it brings profiles with greater difficulty of integration closer to the world of business.
- Improve the training of teaching staff in terms of awareness and attention to diversity.
- Make the history and culture of excluded and underrepresented groups in society more visible, in order to counteract existing stereotypes and prejudices.

### **7.3 Limitations**

This research has some limitations. One is the difficulty in capturing the nuances in the discourses of students with different characteristics. This is easier in the case of students with disabilities or from other ethnic backgrounds, but not across the board for the whole sample. We cannot generalise the same conclusions for profiles such as older or first-generation students. This is also partly due to the fact that, in many cases, non-traditional status is multiple and intersectional (e.g. first-generation students, who often come from a disadvantaged background; adult students often work, etc.).

Another limitation relates to the difficulty in getting employers' answers to go beyond political correctness and describe actual practices in their companies when dealing with non-traditional profiles. In this sense, cross-checks (Bogdan & Taylor, 1975) have been used to ensure that the responses are as honest as possible. Furthermore, the study is based on interviews from only one university in Spain, which makes it difficult to generalise based on the results. However, the views and experiences presented in this research may be transferable to other similar contexts, considering two complementary dimensions. On the one hand, neoliberal policies are having a growing impact on many institutions and national governments around the world, so the findings of this study could be useful in national and international debates on higher



education. On the other hand, contrasting the views of students/graduates with those of labour market actors may help to better understand the issue of employability for non-traditional groups and assess the challenges to their full inclusion.

#### **7.4 Foresight**

Future research could further investigate the particularities of each non-traditional student profile in their access to the labour market from universities, especially those that are more difficult to identify. It would be important to increase the sample of each of these profiles, to take into account the impact of dealing with more than one "non-traditional" category, and to have specific statistics on their progress at university and their insertion rate after graduation. Furthermore, it would be relevant to investigate how neoliberal policies are implemented in different national and international contexts and their impact on non-traditional groups. Finally, although this study presents a series of practical applications for university institutions and those responsible for selection processes, it would be necessary to investigate their application in particular contexts.



## 8. Referencias

- Adecco. (2016). *Informe Adecco sobre el futuro del trabajo en España*. Adecco.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (2009). *Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España. Factores de facilitación y de obstaculización*. ANECA.
- Apple, M. (2001). *Educating the “right” way: Markets, standards, god, and inequality*. Routledge Falmer.
- Apple, M. (2005). Doing things the “right” way: legitimating educational inequalities in conservative times. *Educational Review*, 57(3), 271-293. <https://doi.org/10.1080/00131910500149002>
- Aries, E., & Seider, M. (2007). The Role of Social Class in the Formation of Identity: A Study of Public and Elite Private College Student. *The Journal of Social Psychology*, 147(2), 137–57. <https://doi.org/10.3200/SOCP.147.2.137-157>
- Ariño, A., Llopis, E., & Soler, I. (2012). *Desigualdad, diversidad y universidad. Condiciones de vida y de participación de los estudiantes universitarios en España, Ecovipeu 2012*. Campus Vivendi.
- Ariño, A., & Llopis, E. (2011). *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*. Ministerio de Educación.
- Bartual, M. T., & Turmo, J. (2015). Educación superior y competencias para el empleo. El punto de vista de los empresarios. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1211-1228. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n3.47645](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47645)
- Bathmaker, A. M., Ingram, N., & Waller, R. (2013). Higher Education, social class and the mobilisation of capitals: recognising and playing the game. *British Journal of Sociology of Education*, 34(5-6), 723-743. <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.816041>
- Bennett, A., Burke, P. J., Stevenson, J., & Tooth, R. (2018). An inter/national strategy for developing more equitable policies and practices in higher education. *International Studies in Widening Participation*, 5(1), 1–9.
- Benson, R., Hewitt, L., Heagney, M., Devos, A., & Crosling, G. (2010). Diverse pathways into higher education: Using students’ stories to identify transformative experiences. *Australian Journal of Adult Learning*, 50, 26-53.
- Bennett, D. (2019). Graduate employability and higher education: Past, present and future. *HERDSA Review of Higher Education*, 5, 31-61. <http://www.herdsa.org.au/herdsa-review-higher-education-vol-5/31-61>

- Blackmore, J. (1997). The gendering of skill and vocationalism in twentiethcentury Australian education. En A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown y A. Stuart Wells (Eds), *Education: Culture, economy, society*. Oxford University Press.
- Boden, R., & Nedeva, M. (2010). Employing discourse: universities and graduate 'employability'. *Journal of Education Policy*, 25(37), 48-54. <https://doi.org/10.1080/02680930903349489>
- Bogdan, R., & Taylor, S. J. (1975). *Introduction to Qualitative Research Methods*. John Wiley.
- Bolívar, A. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación enfoque y metodología*. La Muralla.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico– narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo Academicus*. Polity Press.
- Bourdieu, P. (1990). *In Other Words: Essays Towards a Reflexive Sociology*. Polity Press.
- Bourdieu, P. (1993). *The Field of Cultural Production: Essays on Art and Literature*. Polity Press.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C., & De Saint Martin, M. (1994). *Academic Discourse*. Polity Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Sage.
- Brett, M. (2016). Disability and Australian higher education: Policy drivers for increasing participation. En A. Harvey, C. Burnheim & M. Brett (Eds.), *Student equity in Australian higher education: Twenty-five years of A Fair Chance for All* (pp. 87-108). Springer Publishing.
- Brown, P., Hesketh, A., & Williams, S. (2003). Employability in a Knowledge-driven Economy. *Journal of Education and Work*, 16(2), 107–26. <https://doi.org/10.1080/1363908032000070648>
- Brown, P., & Hesketh, A. (2004). *The mismanagement of talent: employability and jobs in the knowledge economy*. Oxford University Press.
- Burke, C., Scurry, T., Blenkinsopp, J., & Graley, K. (2017). Critical perspectives on graduate employability. En M. Tomlinson & L. Holmes (Eds.), *Graduate employability in context* (pp. 87–107). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-57168-7>
- Burke, P. J. (2011). Masculinity, subjectivity and neoliberalism in men's accounts of migration and higher educational participation. *Gender and Education*, 23(2), 169–184. <https://doi.org/10.1080/09540251003674139>
- Burke, P. J., Bennett, A., Burgess, C., Gray, K., & Southgate, E. (2016). *Capability, belonging and equity in higher education: Developing inclusive approaches*. NCSEHE.

- Burke, P. J., Crozier, G., & Ila Misiaszek, L. (2017). *Changing pedagogical spaces in higher education: diversity, inequalities and misrecognition*. Routledge.
- Burke, P. J., & Crozier, G. (2013). *Teaching inclusively: Changing Pedagogical Spaces*. University of Roehampton and HEA.
- Burke, P. J., & Jackson, S. (2007). *Reconceptualising Lifelong Learning: Feminist Interventions*. Routledge.
- Burke, P. J., & McManus, J. (2009). *Art for a few: Exclusion and Misrecognition in Art and Design Higher Education Admissions*. National Arts Learning Network.
- Burke, P. J., & Whitty, G. (2018). Equity Issues in Teaching and Teacher Education. *Peabody Journal of Education*, 93(3), 272-284. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2018.1449800>
- CHEERS (2002). *Careers after Higher Education: A European Research Survey*. Higher Education and Graduate Employment in Europe - European Graduate Survey.
- Chirwa, M. (2017). *Employability of Non-Traditional students: An Exploration of Class and Race*. International Conference Experiencing Higher Education, Transitions and the Graduate Labour Market: The Non-Traditional Student Perspective. Universidad de Sevilla.
- Clarke, M. (2018). Rethinking graduate employability: the role of capital, individual attributes and context. *Studies in Higher Education*, 43(11), 1923-1937. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1294152>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2014). *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2797/72146>
- Conde-Ruiz, J. I., & Marra, I. (2016). *Gender gaps in the Spanish labour market. Estudios sobre la Economía Española 2016/32*. FEDEA.
- Connelly, M., & Clandinin, J. (1995). *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. En J. Larrosa et al. (Eds.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp.11-59). Laertes.
- Corbett, A. (2008). *The role of higher education for human and social development in Europe*. En GUNI (Ed.), *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development* (pp. 240-252). Palgrave Macmillan.
- Crosling, G., Thomas L., & Heagney, M. (2008). *Improving student retention in higher education. The role of teaching and learning*. Routledge.

- Crozier, G., Burke, P. J., & Archer, L. (2016). Peer relations in higher education: raced, classed and gendered constructions and Othering. *Journal of Whiteness and Education*, 1(1), 39-53. <https://doi.org/10.1080/23793406.2016.1164746>
- Crozier, G., Reay, D., Clayton, J., Colliander, L., & Grinstead, J. (2008). Different strokes for different folks: Diverse students in diverse institutions - Experiences of higher education. *Research Papers in Education*, 23, 167-177. <https://doi.org/10.1080/02671520802048703>
- Crozier, G., & Reay, D. (2011). Capital accumulation: working-class students learning how to learn in HE. *Teaching in Higher Education*, 16(2), 145-155. <https://doi.org/10.1080/13562517.2010.515021>
- Desjardins, R. (2013). Considerations of the impact of neoliberalism and alternative regimes on learnings and its outcomes: With an empirical example based on the level and distribution of adult learning. *International Studies in Sociology of Education*, 23(3), 182-203. <https://doi.org/10.1080/09620214.2013.790659>
- Devlin, M. (2013). Bridging socio-cultural incongruity: conceptualising the success of students from low socioeconomic status backgrounds in Australian higher education. *Studies in Higher Education*, 38(6), 939-949. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.613991>
- Devlin, M., Kift, S., Nelson, K., Smith, L., & McKay, J. (2012). *Effective teaching and support of students from low socioeconomic status backgrounds: Resources for Australian higher education*. Department of Industry, Innovation, Science, Research and Tertiary Education.
- Diario Oficial de la Unión Europea (2012) mediante resolución (2012/C 169/04) del 11 de mayo de 2012.*
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social: contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo XXI.
- Dumford, A. D., & Miller, A. L. (2017). Assessing alumni success: income is NOT the only outcome! *Evaluación de la educación superior*, 42(2), 195-207. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1098587>
- EAE Business School. (2015). *Empleabilidad de la Población Cualificada. Índice Autonómico de Empleabilidad 2015*. Strategic & Research Center EAE Business School.
- Elliott, J. (2005). *Using narrative in social research. Qualitative and quantitative approaches*. Sage.

- Endes, Y. Z. (2015). Overseas Education Process of Outgoing Students within the Erasmus Exchange Programme. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 1408-1414. .  
<http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.768>
- Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. En M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 119-161). MacMillan.
- Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). (2007, 18 de mayo). *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world* [Comunicado de Londres].  
[http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2007\\_London/69/7/2007\\_London\\_Communique\\_English\\_588697.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2007_London/69/7/2007_London_Communique_English_588697.pdf)
- Fachelli, S., Torrents, D., & Navarro, J. (2014). ¿La universidad española suaviza las diferencias de clase en la inserción laboral? *Revista de educación*, 364, 119-144.  
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-364-257>
- Finnegan, F., Merrill, B., & Thunborg, C. (Eds.) (2014). *Student voices on inequalities in European Higher Education. Challenges for theory, policy and practice in a time of change*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203526088>
- Fleming, T., Loxley, A., & Finnegan, F. (2017). *Access and participation in Irish Higher Education*. Palgrave Macmillan.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la Investigación Cualitativa* (3ª ed.). Morata.
- Fragoso, A., & Paulos, L. (2018) Competências e práticas de recrutamento no mercado de trabalho: perspectivas de estudantes e graduados não-tradicionais, e empregadores. En A. Fragoso y S.T. Valadas. (Ed.), *Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior* (pp. 297- 316). CINEP.
- Fraser, N. (1997). *Justice interruptus: Critical reflections on the “postsocialist” condition*. Routledge.
- Fraser, N. (1999). Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition, and participation. En Ray, L, Sayer, A (eds.) *Culture and Economy After the Cultural Turn* (pp. 25–52). Sage.
- Fraser, N. (2000). Rethinking Recognition: Overcoming Displacement and Reification in Cultural Politics. *New Left Review*, 3,107–20.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Fundación Conocimiento y Desarrollo (Fundación CYD). (2018). *Informe CYD 2018*. CYD.

- Fundación Universia y CERMI (2017). III Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad. <http://www.cermi.es/es-ES/Biblioteca/Lists/Publicaciones/Attachments/386/FundacionIIIEstudiofinal1.pdf>
- Gale, T. (2011). Student equity's starring role in Australian higher education: Not yet centre field. *Australian Educational Researcher*, 38(1), 5-23. <https://doi.org/10.1007/s13384-010-0007-3>
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing qualitative data*. Sage.
- Gibson, S. (2015). When rights are not enough: What is? Moving towards new pedagogy for inclusive education within UK universities. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 875-886. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1015177>
- Gillborn, D., & Youdell, D. (2000). *Rationing education: Policy, practice, reform and equity*. Open University Press.
- Giroux, H. A. (2014). *Neoliberalism's War on Higher Education*. Haymarket Books.
- Giroux, H. A. (2015). Democracy in Crisis, the Specter of Authoritarianism, and the Future of Higher Education. *Journal of Critical Scholarship on Higher Education and Student Affairs*, 1(1), 101-113. <https://ecommons.luc.edu/jcshesa/vol1/iss1/7>
- Giroux, H. A. (2016). La educación superior y las políticas de ruptura. *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, 3, 15 - 26.
- González-Montegudo, J. (2010). Biografía, identidad y aprendizaje en estudiantes universitarios no tradicionales. Estudio de caso de una mujer trabajadora. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(3), 131-147. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev143ART9.pdf>
- Gore, J., Barron, R. J., Holmes, K., & Smith, M. (2016). Who says we are not attracting the best and brightest? Teacher selection and the aspirations of Australian school students. *Australian Educational Researcher*, 43, 527-549. <https://doi.org/doi:10.1007/s13384-016-0221-8>
- Grotkowska, G., Wincenciak, L., & Gajderowicz, T. (2015). Ivory-tower or market-oriented enterprise: the role of higher education institutions in shaping graduate employability in the domain of science. *Higher Education Research & Development*, 34(5), 869-882. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1011090>
- Guil, A. (2004). Mujeres, universidad y cambio social: tejiendo redes. *I Jornadas de Sociología*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.



- Harman, K. (2017) Democracy, emancipation and widening participation in the UK: Changing the 'distribution of the sensible'. *Studies in the Education of Adults*, 49(1), 92-108. <https://doi.org/10.1080/02660830.2017.1283757>
- Harvey, A., Andrewartha, L., Edwards, D., Clarke, J., & Reyes, K. (2017). *Student equity and employability in higher education. Report for the Australian Government Department of Education and Training*. Centre for Higher Education Equity and Diversity Research, La Trobe University.
- Harvey, L. (2001). Defining and Measuring Employability. *Quality in Higher Education*, 7(2), 97-109. <https://doi.org/10.1080/13538320120059990>
- Hauschildt, K., Gwosc, C., Schirmer, H., & Cras, F. (2019). *The social dimension of student life in the European Higher Education Area in 2019*. Eurostudent VII.
- Hernández-Carrera, R. M., Padilla-Carmona, M. T., & González-Monteagudo, J. (2020). La empleabilidad y su mejora como reto de las universidades europeas. Un estudio comparativo de estudiantes no tradicionales. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 11(17), 95-110.
- Hinchliffe, G., & Jolly, A. (2011). Graduate identity and employability. *British Educational Research Journal*, 37(4), 563-584. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.482200>
- Holmes, L. (2013). Competing perspectives on graduate employability: Possession, position or process? *Studies in Higher Education*, 38(4), 538-554. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.587140>
- Humburg, M., van der Velden, R., & Verhagen, A. (2013). *The employability of higher education graduates: the employers' perspective*. Publications Office of the European Union.
- INE (Instituto Nacional de Estadística) (2021). Encuesta de Población Activa (EPA). Recuperado de: <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=6393>
- Jackson, D. (2016). Re-conceptualising graduate employability: the importance of pre-professional identity. *Higher Education Research & Development*, 35(5), 925-939. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1139551>
- Kascak, O., Pupala, B., & Petrova, Z. (2011). Humanism and autonomy in the neoliberal reform of teacher training. *Education, Knowledge & Economy*, 5(1-2), 71-88. <https://doi.org/10.1080/17496896.2011.574508>
- Kendall, A., & French, A. (2018). Rethinking employability with a literacies lens. From skills to practices, from tool-kits to ethnography. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 8(2), 164-178. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-09-2017-0055>

- King, J. (1991). Dysconscious Racism: Ideology, Identity, and the Miseducation of Teachers. *The Journal of Negro Education*, 60(2), 133–146. <https://www.jstor.org/stable/2295605>
- Lantarón, B. S. (2012). *Los servicios de orientación profesional y apoyo a los estudiantes universitarios en la mejora de la empleabilidad* (Tesis doctoral). Universidad de León, León.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Paidós Ibérica.
- Machado, F. L. (2001). Contextos e percepções de racismo no quotidiano. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 36, 53-80. <http://hdl.handle.net/10071/408>
- Macqueen, S. (2018). Family and social capital for the success of non-traditional students in higher education. *International Studies in Widening Participation*, 5(1), 37-50.
- Mareque, M., & De Prada, E. (2018). Evaluación de las competencias profesionales a través de las prácticas externas: incidencia de la creatividad. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 203-219. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.275651>
- Martínez, F. M. (2013). *Educación, neoliberalismo y justicia social. Una revisión crítica del desarrollo humano desde la Carta de la Tierra y la economía social*. Pirámide.
- Martínez, J. A. (2011). La empleabilidad como una competencia personal y una responsabilidad social. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. <http://www.eumed.net/rev/cccs/15/jamg.html>
- McKay, J., & Devlin, M. (2016). ‘Low income doesn't mean stupid and destined for failure’: challenging the deficit discourse around students from low SES backgrounds in higher education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(4), 347-363. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1079273>
- McNay, L. (2008). *Against Recognition*. Polity.
- Merrill, B., Finnegan, F., O’Neill, J., & Revers, S. (2020). ‘When it comes to what employers are looking for, I don’t think I’m it for a lot of them’: class and capitals in, and after, higher education. *Studies in Higher Education*, 45(1), 163-175. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1570492>
- Meuleman, A., Garrett, R., Wrench, A., & King, S. (2015). ‘Some people might say I’m thriving but ...’: Non-traditional students’ experiences of university. *International Journal of Inclusive Education*, 19(5), 503-517. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.945973>

- Michavila, F., Martínez, J. M., Martín-González, M., García-Peñalvo, F. J., Cruz-Benito, J., & Vázquez-Ingelmo, A. (2018). *Barómetro de Empleabilidad y Empleo Universitarios. Edición Máster 2017*. Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2014-15*. MECD.
- Ministerio de Universidades. (2021). *Datos y cifras del sistema universitario español. Publicación 2020-2021*. Ministerio de Universidades.
- Monteiro, S. (2018). Estudar e trabalhar, barreira ou oportunidade? Estudo comparativo entre estudantes trabalhadores e estudantes não trabalhadores. En A. Fragoso y S.T. Valadas. (Ed.), *Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior* (pp. 251- 274). CINEP.
- Moreau, M. P., & Leathwood, C. (2006). Graduate's employment and the discourse of employability: a critical analysis. *Journal of Education and Work*, 19(4), 305-324. <https://doi.org/10.1080/13639080600867083>
- Moriña, A., & Carballo, R. (2020). Universidad y educación inclusiva: recomendaciones desde la voz de estudiantes españoles con discapacidad. *Educação & Sociedade* 41(1). <https://doi.org/10.1590/ES.214662>
- Morrice, L. (2017). Cultural values, moral sentiments and the fashioning of gendered migrant identities. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 43(3), 400-417. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2016.1211005>
- Morrison A. (2014). 'I Think That's Bad': Lay Normativity and Perceived Barriers to Employment in Primary Teaching in the UK. *Sociology*, 49(4), 643-659. <https://doi.org/10.1177/0038038514546663>
- O'Connor, H., & Bodicoat, M. (2017). Exploitation or opportunity? Student perceptions of internships in enhancing employability skills. *British Journal of Sociology of Education*, 38(4), 435-449. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1113855>
- O'Neill, J., Merrill, B., Finnegan F., & Revers, S. (2018). Intersecção das desigualdades no ensino superior: teorização de classe e género através de uma perspectiva feminista e o olhar de Bourdieu. En A. Fragoso & S.T. Valadas. (Ed.), *Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior* (pp. 79- 98). CINEP.
- O'Shea, S. (2016). Avoiding the manufacture of 'sameness': first-in-family students, cultural capital and the higher education environment. *Higher Education*, 72, 59-78. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9938-y>

- O'Shea, S., May, J., Stone, C., & Delahunty, J. (2014). *Breaking the barriers: Supporting and engaging first-in-family learners and their families*. 17th International FYHE Conference 2014. QUT Publications.
- Ortiz, L., & Rodríguez, J. (2016). *Expansión educativa y devaluación parcial de los títulos*. Observatorio Social de “la Caixa”.
- Padilla, M. T., Martínez, I., & Herrera, D. (2019). Just facilitating access or dealing with diversity? Non- traditional students’ demands at a Spanish university. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 1-15. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.ojs850>
- Padilla, M. T., Suárez, M., & Sánchez, M. (2016). Inclusión digital de los estudiantes adultos que acceden a la universidad: análisis de sus actitudes y competencias digitales. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1229-1246. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n3.47669](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47669)
- Pallisera, M., Fullana, J., Planas, A., & Del Valle, A. (2010). La adaptación al espacio europeo de educación superior en España. Los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(4), 1-13. <https://doi.org/10.35362/rie5241784>
- Pitan, O. S. (2017). Graduate employees’ generic skills and training needs. *Higher Education Skills and Work-Based Learning*, 7(3), 290-303. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-04-2017-0026>
- Pitman, T., Roberts, L., Bennett, D., & Richardson, S. (2019). An Australian study of graduate outcomes for disadvantaged students. *Journal of Further and Higher Education*, 43(1), 45-57. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1349895>
- Planas, J., & Enciso, I. (2014). Los estudiantes que trabajan: ¿tiene valor profesional el trabajo durante los estudios? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12), 23-45. [https://doi.org/10.1016/S2007-2872\(14\)71941-9](https://doi.org/10.1016/S2007-2872(14)71941-9)
- Pollack, E. (3 de octubre de 2013). Why are there still so few women in science? *New York Times*. <https://www.nytimes.com/2013/10/06/magazine/why-are-there-still-so-few-women-in-science.html>
- Poloma, A. W. (2014). Why teaching faculty diversity (still) matters. *Peabody Journal of Education*, 89(3), 336–346. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2014.913447>
- Purcell, K., Wilton, N., & Elias, P. (2007). Hard lessons for life-long learners? Age and experience in the graduate labour market. *Higher Education Quarterly*, 61(1), 57-82. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2006.00338.x>

- Read, B., Burke, P. J., & Crozier, G. (2020). 'It is like school sometimes': friendship and sociality on university campuses and patterns of social inequality. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(1), 70-82. <https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1457626>
- Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2010). 'Fitting in' or 'standing out': Working-class students in UK higher education. *British Educational Research Journal*, 32(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/01411920902878925>
- Rebollo-Catalán, A., & Jiménez-Cortés, R. (2018). El rigor de la investigación cualitativa para garantizar su publicación. *Aula Magna* 2.0. [Blog] <https://cuedespyd.hypotheses.org/5148>
- Reid, J. (2016). Redefining "Employability" as something to be achieved: Utilising Tronto's conceptual framework of care to refocus the debate. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 6(1), 55-68. <http://doi.org/10.1108/HESWBL-02-2015-0005>
- Richardson, S., Bennett, D., & Roberts, L. (2016). *Investigating the Relationship Between Equity and Graduate Outcomes in Australia*. Report submitted to the National Centre for Student Equity in Higher Education (NCSEHE), Curtin University: Perth.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Sage.
- Rodrigo, M. F., Molina, J. G., García-Ros, R., & Pérez-González, F. (2012). Efectos de interacción en la predicción del abandono en los estudios de Psicología. *Anales de Psicología*, 28(1), 113-119. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/140592>
- Rodríguez-Martín, A., & Álvarez-Arregui, E. (2014). Estudiantes con discapacidad en la Universidad. Un estudio sobre su inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 457-479. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2014.v25.n2.41683](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41683)
- Rodríguez, S., Prades, A, Bernáldez, L., & Sánchez, S. (2010). Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios en Catalunya: del diagnóstico a la acción. *Revista de Educación*, 351, 107-137.
- Rucquoi, A. (1978). Historia de un tópico: la mujer en la Edad Media. *Historia* 16(21), 104-113.
- Sánchez-Rubio, A. (2018). Herramientas de inclusión para los estudiantes adultos que acceden a la Universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. En R. Roig-Vila, (coord.). *Redes de Investigación en Docencia Universitaria* (pp. 409-416). Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE).
- Sanders-McDonagh, E., & Davis, C. (2018). Resisting neoliberal policies in UK higher education: Exploring the impact of critical pedagogies on non-traditional students in a

- post-1992 university. *Education, Citizenship and Social Justice*, 13(3), 217-228.  
<https://doi.org/10.1177/1746197918793061>
- Smit, R. (2012). *Student voice in 'the transition to university' problem*. Conference paper, presented at the ASSAF (Academy of Science of South Africa) Mind The Gap Forum, 1-6.
- Smith, M., Bell, k. Bennett, D., & McAlpine, A. (2018). *Employability in a Global Context: Evolving Policy and Practice in Employability, Work Integrated Learning, and Career Development Learning*. Graduate Careers Australia.
- Stiglitz, J. (2006). *Making globalisation work*. W. W. Norton & Company.
- Suárez, P. (2014). La universidad española ante la empleabilidad de sus graduados: estrategias para su mejora. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(2), 90-110.  
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.2.2014.13522>
- Tholen G., & Brown, P. (2018). Higher education and the myths of graduate employability. En Waller, R., Ingram, N. & Ward, M. (Eds.), *Higher Education and Social Inequalities. University Admissions, Experiences, and Outcomes*. Routledge
- Tomlinson, M., & L. Holmes. (2017). *Graduate Employability in Context*. Palgrave Macmillan.
- Torres, J. (2016). *Economía para no dejarse engañar por los economistas*. Deusto.
- Tronto, J. C. (1993). *Moral Boundaries. A Political Argument for an Ethic of Care*. Routledge, Londres.
- Tronto, J. C. (2013). *Caring Democracy: Markets, Equality and Justice*. University Press.
- Valadas, S., Paulos L., & Revers, S. (2018). A transição de estudantes não-tradicionais para o mercado de trabalho: género, idade, experiência e insegurança. En A. Fragoso & S.T. Valadas. (Ed.), *Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior* (pp. 275- 296). CINEP.
- Vallina, B. (2014). Educación y neoliberalismo: capital humano, políticas públicas y sistema de enseñanza. *La balsa de piedra: revista de teoría y geoestrategia iberoamericana y mediterránea*, 6.
- Veld, M., Semeijn, J., & Van Vuuren, T. (2015). Enhancing Perceived Employability: An interactionist perspective on responsibilities of organisations and employees. *Personnel Review*, 44(6), 866–882. <https://doi.org/10.1108/PR-05-2014-0100>
- Waller, R., Ingram, N., & Ward, M. (2018). *Higher Education and Social Inequalities. University Admissions, Experiences, and Outcomes*. Routledge.

- Walsh, A., & Powell, P. (2018). Supporting student innovation through an engagement, employability and employment ecosystem. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 8(1), 15-28. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-08-2017-0054>
- Wilderson III, F. B. (2012). Introduction: Unspeakable Ethics. En *Red, White, & Black*. Duke University Press.
- Williams, J. (2016). A critical exploration of changing definitions of public good in relation to higher education. *Studies in Higher Education*, 41(4), 619-630. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.942270>
- Yosso, T. J. (2005) Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69-91. <https://doi.org/10.1080/1361332052000341006>
- Young, M. (1971). *Knowledge and control: New directions for the sociology of education*. Macmillan.
- Zipin, L., & Brennan, M. (2006). Meeting literacy needs of pre-service cohorts: Ethical dilemmas for socially just teacher educators. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(3), 333–351. <https://doi.org/10.1080/13598660600927513>
- Zuhäl, Y. (2015). Overseas Education Process of Outgoing Students within the Erasmus Exchange Programme. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 1408-1414. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.768>





## ANEXOS

### Anexo A. Datos de los participantes

Tabla I. Datos de los estudiantes participantes

Pseudónimo	Sexo	Edad	Grado	Rama de conocimiento	Perfil
Alejandro	Hombre	28	Filosofía	Artes y Humanidades	- Es de origen migrante (venezolano). - Bajo capital económico.
Aria	Hombre	25	Historia	Artes y Humanidades	- Estudiante de primera generación - Bajo capital económico
Bio	Mujer	24	Biología	Ciencias	- Estudiante de primera generación
Botico	Hombre	32	Farmacia	Salud	- Empezó el grado con 25 años o más. - Estudiante de primera generación.
Manda	Mujer	22	Psicología	Salud	-Con discapacidad visual. -Estudiante de primera generación -Bajo capital económico.
Noe	Mujer	22	Medicina	Salud	-Otro grupo étnico (gitano) -Bajo capital económico -Otro factor de desventaja: Anorexia durante sus estudios universitarios
Boti	Hombre	46	Pedagogía	Sociales y Jurídicas	- Empezó el grado con 25 años o más. - Con niños/as a su cargo. - Estudiante de primera generación. - Otro factor de desventaja: Tiempo transcurrido hasta retomar los estudios.
Gracia	Mujer	26	Administración y Dirección de Empresa.	Sociales y Jurídicas	- Es de origen migrante (peruana). - Bajo capital económico.
Justa	Mujer	49	Pedagogía	Sociales y Jurídicas	- Empezó el grado con 25 años o más. - Con niños/as a su cargo. - Estudiante de primera generación. - Mujer en situación de desigualdad. - Bajo capital económico. - Situación de desempleo en su familia actual. - Otro factor de desventaja: Tiempo transcurrido hasta retomar los estudios.
José Antonio	Hombre	23	Ingeniería Mecánica	Ingeniería y Arquitectura	- Empezó el grado con 25 años o más. - Estudiante de primera generación. - Situación de desempleo en la familia actual.

Gioser	Hombre	26	Ingeniería Eléctrica	Ingeniería y Arquitectura	-Con discapacidad física -Otro factor de desventaja: Abuela dependiente y padre con discapacidad física.
Barro	Hombre	38	Ingeniería en Tecnologías Industriales	Ingeniería y Arquitectura	-Con discapacidad psíquica -Estudiante de primera generación

Tabla II. Datos de los graduados participantes

Pseudónimo	Sexo	Edad	Grado	Rama de conocimiento	Perfil
María	Mujer	35	Bellas artes	Artes y Humanidades	- Empezó el grado con 25 años o más - Estudiante de primera generación
Amapola	Mujer	50	Biología	Ciencias	- Empezó el grado con 25 años o más. - Con niños/as a su cargo. - Estudiante de primera generación. - Mujer en situación de desigualdad. - Otro factor de desventaja: Tiempo transcurrido hasta retomar los estudios.
Dani	Hombre	28	Psicología	Salud	- Estudiante de primera generación - Bajo capital económico - Otro grupo étnico (gitano).
PNC	Mujer	34	Fisioterapia	Salud	- Empezó el grado con 25 años o más. - Con discapacidad visual. - Estudiante de primera generación.
Lore	Mujer	22	Enfermería	Salud	- Estudiante de primera generación - Bajo capital económico - Otro grupo étnico (gitano) - Precede de zona marginal
Claudia	Mujer	23	Pedagogía	Sociales y Jurídicas	- Origen migrante (Colombia)

Neli	Mujer	36	Educación Infantil	Sociales y Jurídicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Empezó el grado con 25 años o más.</li> <li>- Con discapacidad auditiva.</li> <li>- Estudiante de primera generación.</li> </ul>
Legna	Hombre	40	Pedagogía	Sociales y Jurídicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Empezó el grado con 25 años o más.</li> <li>- Estudiante de primera generación.</li> <li>- Otro factor de desventaja: Tiempo transcurrido hasta retomar los estudios.</li> </ul>
Flora	Mujer	27	Derecho	Sociales y Jurídicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudiante de primera generación.</li> <li>- Bajo capital económico</li> </ul>
Jeniferpot	Mujer	23	Ingeniería Informática	Ingeniería y Arquitectura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudiante de primera generación.</li> <li>- Bajo capital económico.</li> <li>- Situación de desempleo en su familia.</li> </ul>
Raúl	Hombre	25	Ingeniería de las tecnologías de Telecomunicación	Ingeniería y Arquitectura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudiante de primera generación.</li> </ul>

Tabla III. Datos de los y las agentes del mercado laboral

<b>Empleadores</b>				
<b>Pseudónimo</b>	<b>Sector</b>	<b>Tamaño empresa</b>	<b>Sector público/ privado</b>	<b>Cargo</b>
Rafael*	Educación	Grande	Privado	Director Regional Andalucía.
Arte*	Restauración/Artes	Pequeña	Privado	Administrador
Gel	Información y Comunicaciones	Grande	Privado	Director
Mencar	Turismo y Desarrollo Local	Grande	Público	Responsable Área de Formación y Empleo de empresa pública.
Pepe	Tecnología informática	Grande	Privado	Responsable de Recursos Humanos
Teer	Sanidad	Mediana	Privado	Responsable de Recursos Humanos

Larpi	Restauración/Artes	Pequeña	Privado	Gestora
Cartu	Construcción	Grupo de 4 pequeñas empresas	Privado	Director financiero y responsable de Recursos Humanos
Hista	Sanidad	Mediana	Privado	Responsable de Recursos Humanos
Reyes	Sanidad	Pequeña	Privado	Responsable de Recursos Humanos
Sergio	Comunicación y Nuevas Tecnologías	Mediana	Privado	Responsable de Recursos Humanos
Álvaro	Educación	Grande	Privado	Director de Recursos Humanos
<b>Personal técnico de los servicios de orientación y apoyo, gestores de prácticas curriculares y profesores universitarios</b>				
<b>Pseudónimo</b>	<b>Organismo</b>		<b>Cargo</b>	
Rafael*	Departamento de Educación de una universidad pública y otra privada		Profesor universitario	
Arte*	Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Edificación. Universidad de Sevilla		Profesor universitario	
Albert	Secretariado de Prácticas en Empresa y Empleo. Universidad de Sevilla		Director del Secretariado de Prácticas en Empresa y Empleo de la Universidad de Sevilla	
Cai	Servicio de Atención a Estudiantes con Discapacidad. Universidad de Sevilla		Personal de Administración y Servicios	
Popy	Vicedecanato Proyección Social y Comunitaria de la Facultad de Psicología. Universidad de Sevilla		Vicedecano de Prácticas	
Debono	Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla		Profesor universitario	
Betis	Recursos Humanos		Técnico y Coordinador en el Programa Andalucía Orienta	

\*Participantes pertenecientes al grupo de empleadores y profesores universitarios.

## **Anexo B. Guion de entrevista a estudiantes y graduados**

### **1. FAMILIA Y CONTEXTO SOCIAL DE ORIGEN:**

-¿Cómo definirías a tu familia en relación con la educación y el MUNDO DEL TRABAJO? *(educación y ocupación del padre y la madre, incluyendo referencias a ser ama de casa o estar fuera del mercado de trabajo-, los/as hermanos/as y su formación y ocupaciones, situación económica, dinero y disponibilidad de dinero, trabajo y paro, transiciones y crisis importantes, logros más importantes, valores aprendidos/transmitidos en casa).*

-¿Qué experiencias y valoraciones puedes mencionar sobre cómo se ha enfrentado/ enfrenta tu familia a la educación y al empleo?

-¿Cómo te influye/ha influido tu familia en relación con el aprendizaje y el EMPLEO? *(apoyos, valores inculcados, relaciones familia-escuela, obstáculos, condicionamientos económicos...).*

-¿Existen dificultades económicas en tu familia? ¿Qué relación/influencia tienen respecto de tus estudios universitarios?

-¿Tienes problemas o dificultades para financiar tus estudios: matrícula anual, material y libros, transporte, residencia y alojamiento, etc.?

*(Tener en cuenta SITUACIONES NO TRADICIONALES: migrantes, minorías étnicas, discapacidad, situaciones de desigualdad, etc.).*

### **2. HISTORIA PERSONAL/ITINERARIO HASTA LA UNIVERSIDAD.**

-¿Cómo ha sido tu paso por la escuela y el instituto/formación profesional hasta llegar a la Universidad?

-¿Qué tal estudiante has sido, hasta llegar a la Universidad?

-¿Qué presencia ha tenido el mundo del trabajo y la preparación para el empleo en tus estudios de secundaria, bachillerato o formación profesional?

### **3. EXPERIENCIAS EN LA UNIVERSIDAD.**

#### **3.1. TRAYECTORIA Y EXPERIENCIAS COMO ESTUDIANTE UNIVERSITARIO/A.**

En términos generales, se indaga sobre las experiencias y perspectivas de la persona entrevistada sobre su itinerario, trayectoria, docencia, aprendizajes, relaciones con docentes, relaciones con compañeros/as, cambios, transiciones, identidades, etc. Un tema importante es el hecho de ser becario/a y las circunstancias de la beca (SIN ENTRAR AÚN EN LOS TEMAS DE EMPLEABILIDAD).

#### **3.2. VALORACION DE LA FORMACIÓN RECIBIDA EN LA UNIVERSIDAD EN RELACIÓN CON EMPLEABILIDAD (ACTIVIDADES CURRICULARES).**

Se les pide que hagan una valoración global de la formación que están recibiendo/han recibido en la universidad.

A partir de ahí se indaga en valoraciones de aspectos más específicos:

ASIGNATURAS: descripción, contenidos y aprendizajes sobre empleabilidad o cercanos a este tema; valoración; contribuciones positivas y resultados producidos.

PRÁCTICAS EXTERNAS Y SIMILARES: descripción, contribuciones para la empleabilidad.

Un tema sobre el que es necesario preguntar específicamente es cómo valoran la relación (concordancia, congruencia) entre el plan de estudios que han cursado y el perfil profesional en el que se supone que se encuadra.

Se terminaría este bloque haciendo una recopilación/enumeración/identificación de las competencias que los/las estudiantes creen que han desarrollado en la universidad como consecuencia de la formación académica y el plan de estudios.

Posteriormente, una recopilación/enumeración/identificación de las principales competencias que creen que se demanda en el campo profesional al que aspiran.

A partir de ahí, habría que preguntarles qué necesidades principales identifican en su formación en cuanto a competencias que son clave para conseguir un empleo.

### **3.3. PARTICIPACIÓN EN OTRAS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN EN RELACIÓN CON EMPLEABILIDAD (ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES, OFRECIDAS POR LA UNIVERSIDAD O POR OTRAS ENTIDADES).**

¿Se ha involucrado en actividades extracurriculares (actividades formativas fuera del plan de estudio)?

¿Ha realizado trabajos temporales/estacionales que combina con el estudio? ¿Qué le han aportado?

¿Desarrolla actividades de ocio que puedan contribuir a su empleabilidad?

*Específicamente, hay que preguntar si ha realizado cursos, seminarios o talleres relacionados con la empleabilidad; y en qué consisten estas actividades. ¿Cuál es la repercusión que han tenido estas actividades?*

### **3.5. ORIENTACIONES / SERVICIOS DE INFORMACIÓN/ PROGRAMAS EN RELACIÓN CON EMPLEABILIDAD.**

Conocimiento de los servicios de información/orientación existentes y programas.

Experiencias de participación en: a) programas universitarios; b) programas de otras instituciones.

Descripción de las actividades específicas de los programas en los que ha participado y valoración de su utilidad para la inserción profesional.

### **3.6. VALORACIÓN GLOBAL DE LA UNIVERSIDAD.**

Considerando de manera global TU experiencia universitaria, ¿cómo valoras el papel de la Universidad en relación con el mundo del trabajo, el empleo, la empleabilidad y las competencias para el empleo?

¿Cuestiones o aspectos positivos?

¿Cuestiones o aspectos negativos?

¿Cómo se podrían mejorar estas cuestiones?

## **4. IDEAS Y OPINIONES SOBRE TRANSICIÓN AL MERCADO LABORAL.**

### **4.1. PROCESOS DE TRANSICIÓN DENTRO DE SU RAMA DE CONOCIMIENTO.**

¿Qué planes tienes cuando termines tu grado?

¿Qué pasos/acciones vas a emprender para conseguir insertarte en el mercado laboral?

¿En qué medida piensas que tus familiares, amigos/as y personas conocidas (debido a su influencia, contactos, posibilidades, poder, etc.) van a poder facilitar, o no, tu inserción laboral?

*Sobre cada una de las respuestas habría que indagar y pedir clarificaciones, para que las concretaran y definieran lo mejor posible.*

#### **4.2. FACTORES QUE DIFICULTAN O FACILITAN LA INSERCIÓN PROFESIONAL.**

¿Cómo ves las perspectivas / posibilidades, EN GENERAL, de encontrar un empleo en tu titulación/rama de conocimiento o profesional.

¿Cuáles crees que son, EN TU CASO CONCRETO, las dificultades específicas que vas a tener que afrontar para conseguir un empleo? *Cuando dé su respuesta, habría que indagar cuáles de estas dificultades son internas (personales) y cuáles son externas (del mercado de trabajo, etc.).*

¿Cómo valoras tus posibilidades para encontrar un empleo?

En general, ¿qué factores, cuestiones o circunstancias crees que facilitan la inserción profesional y el empleo?

¿Cuáles son los factores principales que pueden influir, EN TU CASO, a la hora de conseguir un empleo y mantenerlo?

*Aquí habría que explorar factores como: idiomas, en particular el inglés; movilidades, estancias académicas, intercambios y experiencia internacional; capital sociales y redes sociales, asociacionismo; ser hombre o mujer, valorando si existen diferencias o desigualdades; aptitudes y motivaciones personales; competencias emocionales, comunicativas y sociales; papel de las agencias de colocación, empresas de trabajo temporal y servicios de empleo; colegios profesionales.*

#### **5. EXPERIENCIAS DE TRABAJO VIVIDAS, FORMALES E INFORMALES.**

¿Qué experiencias tienes de trabajo?

¿Qué has aprendido con estas experiencias?

*Habría que indagar trabajos “formales” /con contrato/similares, pero también las clases particulares, los trabajos informales de fin de semana o de vacaciones, las experiencias laborales en negocios familiares, las experiencias de voluntariado/asociaciones en las que se desarrollan actividades asimilables al mundo del trabajo, etc.*

#### **6. NOCIONES /CONCEPCIONES SOBRE LA EMPLEABILIDAD.**

¿Qué es para ti la empleabilidad ? ¿En qué consiste o cómo la defines tú?

¿Qué competencias crees que engloba la empleabilidad?

¿Qué es exactamente lo que define a un/a profesional con empleabilidad?

*(Cuando haya especificado las habilidades/ competencias que definen la empleabilidad según su punto de vista, habría que indagar en cuáles no la definen; es decir, qué habilidades/competencias no serían necesariamente indicadores de empleabilidad.*

*A partir de ahí, se indaga en qué cree la persona entrevistada que los futuros empleadores/as entienden por empleabilidad; ¿qué habilidades hacen a un/a profesional atractivo/a para un posible empleador/a?).*

#### **7. EXPECTATIVAS DE FUTURO:**

¿Qué piensas que estarás haciendo en los dos próximos años? ¿Más bien buscando empleo / empleado-a, o bien en formación: máster, etc.? *Aquí habría que indagar sobre el papel de la formación postgraduada en el contexto actual de desempleo y crisis.*

¿Cuáles son tus expectativas para los próximos tres años, aproximadamente, en relación con el trabajo y la empleabilidad? (y tendencias que percibes en relación con la crisis económica, el desempleo, la evolución de la economía, etc.).

¿Cómo crees que puedes mejorar tus posibilidades de empleo de cara al futuro inmediato?

¿Qué crees que harás, o podrías hacer, en términos concretos, en los próximos tres años, para mejorar tu empleabilidad?

¿Qué actitudes iniciales tienes sobre trabajar en: sector público; sector privado; economía social?

Se suele hablar ahora del “precariado” y de las dificultades de los/as graduados/as para obtener empleos con salarios y cualificaciones aceptables. ¿Cómo te sitúas en relación con estas cuestiones? ¿Cómo crees que pueden afectarte en el futuro cercano?



## **Anexo C. Guion de entrevista a empleadores**

### **1. ITINERARIO PROFESIONAL**

### **2. COMPETENCIAS DE EMPLEABILIDAD EN LOS/AS GRADUADOS/AS UNIVERSITARIOS/AS**

3.1 ¿Qué habilidades, conocimientos y competencias vas buscando como empleador/a en los/as graduados/as universitarios/as?

### **3. PAPEL DE LA UNIVERSIDAD**

3.1 ¿Cuál/es son las áreas en que la universidad puede innovar y aportar al desarrollo de transiciones efectivas y exitosas al empleo? Es decir, cómo puede contribuir la formación universitaria a mejorar la empleabilidad de sus egresados/as.

### **4. PROPUESTAS DE MEJORA DE EMPLEABILIDAD DE LOS/AS GRADUADOS/AS UNIVERSITARIOS/AS**

### **5. ESTRATEGIAS DE SELECCIÓN Y CAPTACIÓN DE PERSONAL**

5.1 Comentar las políticas o estrategias que tienen los/as empleadores/as para captar/reclutar a graduados/as universitarios/as, intentando señalar especialmente cómo estas estrategias pueden favorecer u obstaculizar a los grupos no tradicionales.

5.2 En un proceso de selección ¿cómo valoráis los estudios de postgrado/ competencias lingüísticas/ experiencias de movilidad/ experiencia laboral previa/ actividades de voluntariado/ cursos de formación?

### **6. EMPLEABILIDAD DE LOS/AS GRADUADOS/AS NO TRADICIONALES**

6.1 ¿Cómo valoras los diferentes perfiles no tradicionales en un proceso de selección?

6.1 Comentar las diversas formas en que los/as empleadores/as pueden animar o apoyar a los/as graduados/as no tradicionales, bien antes de acceder al empleo, bien en la incorporación al centro de trabajo.

6.2 ¿Tienes algún ejemplo de esto: experiencias, programas, actividades...?

6.3 Si conoces algún ejemplo de práctica discriminatoria en los procesos de selección, por favor, descríbelo/s.

### **7. ESTRATEGIAS DE INSERCIÓN: PRÁCTICAS EN EMPRESA/ PROGRAMA DE BECAS**

7.1 ¿Puedes proporcionar un ejemplo positivo de prácticas en empresa que haya sido realmente facilitador de la transición al trabajo de graduados/as no tradicionales?

7.2 ¿Puedes proporcionar un ejemplo negativo de prácticas en empresa para los grupos no tradicionales? ¿En qué sentido ha afectado a estas personas?

7.3 ¿Crees que las prácticas en empresas pueden reproducir las desigualdades? ¿En qué sentido?

### **8. VALORACIÓN DE LOS SERVICIOS DE ORIENTACIÓN**

## Anexo D. Sistema de categorías

### Sistema de categorías

#### **1. Mercado laboral**

- 1.1. Características
  - 1.1.1. Inestabilidad laboral
  - 1.1.2. Precariedad laboral
  - 1.1.3. Desajuste oferta-demanda
  - 1.1.4. Competitividad
  - 1.1.5. Sobrecualificación
  - 1.1.6. Enchufismo
- 1.2. Políticas de empleo
- 1.3. Competencias de empleabilidad
  - 1.3.1. Competencias transversales
  - 1.3.2. Competencias específicas
- 1.4. Presencia de estudiantes no tradicionales
- 1.5. Prácticas discriminatorias
- 1.6. Buenas prácticas de inclusión

#### **2. Acceso al empleo**

- 2.1. Proceso de selección
  - 2.1.1. Captación de currículum
  - 2.1.2. Selección de currículums
  - 2.1.3. Entrevista/Dinámicas grupales
  - 2.1.4. Entrevista individual
- 2.2. Requisitos demandados
  - 2.2.1. Competencias lingüísticas
  - 2.2.2. Experiencias de movilidad
  - 2.2.3. Experiencia laboral
  - 2.2.4. Formación de postgrado
  - 2.2.5. Prácticas
  - 2.2.6. Actividades extracurriculares
- 2.3. Dificultades de los N.T.
  - 2.3.1. Dificultades Requisitos
    - 2.3.1.1. Bajo capital económico
    - 2.3.1.2. Responsabilidades familiares
    - 2.3.1.3. Responsabilidades laborales
    - 2.3.1.4. Dificultades atribuidas a su perfil

2.3.2. Dificultades Competencias

2.3.3. Prejuicios

### **3. Familia y contexto social de origen**

3.1. Antecedentes

3.1.1. Emigración

3.1.2. Zonas rurales

3.1.3. Precariedad

3.2. Educación

3.2.1. Estudios

3.2.2. Trabajo

3.2.3. Valores

3.3. Dificultades personales

3.3.1. Desempleo

3.3.2. Dificultades económicas

3.3.3. Personas a su cargo

3.3.4. Enfermedad sobrevenida

3.3.5. Ausencia de apoyos

3.4. Aspiraciones

3.4.1. Aspiraciones a estudios universitarios

3.4.2. Aspiraciones a trabajo cualificado

3.4.3. Motivación intrínseca

3.4.4. Influencia de terceros

3.5. Itinerario vital

3.5.1. Abandono de estudios

3.5.2. Trabajos precarios

3.5.3. Itinerario formativo

3.5.4. Trabajo de autónomo

3.5.5. Profesión

### **4. Fortalezas No Tradicionales**

4.1. Resiliencia

4.2. Capital experiencial

4.3. Competencias interculturales

4.4. Resistencia a la subordinación

4.5. Motivación

4.6. Capacidad de esfuerzo

4.7. Competencia autodidacta

4.8. Valores personales

### **5. Formación universitaria**

5.1. Asignaturas

5.1.1. Contenido teórico

- 5.1.2. Contenido práctico
- 5.1.3. Organización del contenido
- 5.2. Metodología
  - 5.2.1. Recursos utilizados
  - 5.2.2. Métodos tradicionales
  - 5.2.3. Metodologías innovadoras
  - 5.2.4. Prácticas de mejora de la empleabilidad
  - 5.2.5. Sistema de evaluación
  - 5.2.6. Adaptaciones a estudiantes no tradicionales
- 5.3. Plan de estudios
  - 5.3.1. Desajuste de contenido con tiempo
  - 5.3.2. Temas transversales
  - 5.3.3. Asignaturas específicas
- 5.4. Cultura académica
- 5.5. Profesorado universitario
  - 5.5.1. Contacto con la realidad laboral
  - 5.5.2. Dedicación docencia/investigación
  - 5.5.3. Jerarquía
  - 5.5.4. Vocación docente
  - 5.5.5. Formación del profesorado en inclusión educativa
  - 5.5.6. Sensibilización con la diversidad
  - 5.5.7. Coordinación profesorado
  - 5.5.8. Seguimiento del alumnado
- 5.6. Prácticas Externas
  - 5.6.1. Utilidad para la inserción laboral
  - 5.6.2. Adquisición de competencias
  - 5.6.3. Relación con la realidad laboral
  - 5.6.4. Carencias
  - 5.6.5. Evaluación
  - 5.6.6. Relación titulación – funciones desarrolladas
  - 5.6.7. Medidas de apoyo a los grupos no tradicionales
  - 5.6.8. Competencias adquiridas
  - 5.6.9. Carencias de la formación
- 5.7. Actividades extracurriculares
  - 5.7.1. Cursos y seminarios
  - 5.7.2. Voluntariados
  - 5.7.3. Jornadas
  - 5.7.4. Dificultades de participación
  - 5.7.5. Beneficios

## **6. Experiencia universitaria**

- 6.1. Autopercepción
- 6.2. Objetivos

- 6.3.Relación con grupo-clase
- 6.4.Rendimiento académico
- 6.5.Dificultades
- 6.6.Motivaciones
- 6.7.Matrícula/Beca
- 6.8.Facilitadores
- 6.9.Aporte de los grupos no tradicionales al grupo-clase

## **7. Empleabilidad en la universidad**

- 7.1.Mercantilización de la universidad
- 7.2.Relación universidad-mercado laboral
- 7.3.Enfoque de empleabilidad
- 7.4.Servicios/ Apoyo para la inserción laboral
- 7.5.Barreras en grupos no tradicionales
- 7.6.Orientación académica-profesional

## **8. Planes de futuro**

- 8.1.Búsqueda de empleo
- 8.2.Oposiciones
- 8.3.Formación de posgrado
- 8.4.Adquisición de requisitos demandados
- 8.5.Trabajos no cualificados
- 8.6.Conciliación
- 8.7.Emprendimiento
- 8.8.Ausencia de objetivos profesionales

Tabla IX: Sistema de categorías

## **Anexo E. Publicaciones que conforman esta tesis doctoral**

**Employability and Inclusion of Non-traditional University Students:  
Limitations and Challenges**

María Aurora Tenorio Rodríguez  
University of Seville  
Spain

José González-Monteagudo  
University of Seville  
Spain

Teresa Padilla-Carmona  
University of Seville  
Spain

### Abstract

In recent decades employability has become more visible and is part of the agenda of European universities, leading to a closer link between higher education and the labour market. In this context, the objectives of this study are: to analyse the approach to employability developed by the university; to find out the influence of employability policies on non-traditional students; and the alignment of the development of employability with the democratic mission of the university. Qualitative research has been carried out at one public university in Southern Spain, based on 40 in-depth interviews, undertaken with non-traditional students and graduates, employers, and university staff. The main results obtained are: the employability approach is based on the acquisition of key skills, in the framework of neoliberal policies; the opportunities offered to students to improve their employability are unevenly distributed and, therefore, scarcely available to underrepresented students; and the market-oriented concept of employability damages non-traditional students. The development of the democratic and inclusive role to be developed by the universities requires challenging the policies and practices on employability, that are based on neoliberal perspectives. This involves the visibility of the power relations at stake as well as the promotion of critical and reflective pedagogies, with the aim of questioning and reducing the inequalities faced by non-traditional students.

*Keywords:* employability, higher education, inclusive education, neo-liberalism, non-traditional students



Employability is a key objective of the Bologna Process. In the last decades, employability has become more visible, and currently it is a central element in the agenda of European universities, with a greater focus on the labour market and the relationship between training and employment (Hernández-Carrera et al., 2020). On the other hand, today's university hosts an increasing volume of “non-traditional students” (Crosling et al., 2008), who present different characteristics from the traditional historical profile of middle-class students. The results of a Europe-wide survey (Hauschildt et al., 2019) show that 37% of students are over 25 years old, 23% have a migration background, and 43% are first-generation students. In different international and disciplinary contexts, the category of non-traditional students includes older adults, women, people bringing different levels of cultural or economic capitals, people with disabilities, first-generation students, people of immigrant origin, or belonging to ethnic minorities.

Although there has been a significant expansion and massification of higher education, this is not always reflected in equal opportunities for access to graduate employment. Research indicates that some students, particularly from non-traditional profiles, face specific difficulties in achieving effective labour market transitions (Brown & Hesketh, 2004), need more time to find high-skill jobs, are more likely to find employment below their skill level and are paid lower wages (Purcell et al., 2007). The question of whether students with vulnerable profiles gain the same benefits from higher education as their middle and upper-class peers is central to discussions on employability. Employability policy managers do not always take into account the needs presented by the heterogeneity of the student body (Reid, 2016). Moreover, equity policies have focused mainly on access to the university system, with little attention to graduate outcomes (Bennett, 2019). The social dimension of the European Higher Education Area (EHEA) implies the need for all groups of students, regardless of their personal or social circumstances, to have the opportunity to access university and complete their studies. The London Communiqué (European Higher Education Area [EHEA], 2007) states that the EHEA is based on institutional autonomy, academic freedom, equal opportunities and democratic principles, pointing out that higher education must play a key role in promoting social cohesion, reducing inequalities and contributing to a sustainable, democratic and knowledge-based society.

It is essential to take into consideration the inequalities present in the student body and the social effects of higher education if it is to prosper as an inclusive institution and contribute to the deepening of democracy (Williams, 2016; Giroux, 2016). In this context, some questions arise, to which this study attempts to provide answers:

- how is employability developed by universities?
- to what extent does the dominant conception of employability reproduce inequalities?
- in the specific case of non-traditional students, does the current approach to employability take into account the goals of social inclusion and the democratic role of the university?

It is, therefore, necessary to understand the approach to employability developed by universities, to consider whether these institutions are actively developing the social and democratic function that is championed in many discourses on the current challenges facing universities.

## Literature Review

### **Development of Employability from the University and its Challenges for Non-Traditional Students in Neo-Liberal Contexts**

Employability was introduced into the European Union strategy in the late 1980s, becoming one of the main guidelines for education policies and active employment policies (Moreau & Leathwood, 2006). The concept of employability uses a combination of two perspectives: a first perspective, focused on employment, which refers to access, maintenance and progress in work; and a second perspective, focused on skills acquired during training (European Commission/EACEA/Eurydice, 2014). Human capital theories consider that investment in education brings both social and individual benefits. The social benefits are the creation of a highly-skilled workforce, which will drive economic growth. Individual benefits are described in terms of career progression, earnings and increased labour market mobility (Valadas et al., 2018). The role of higher education in this context is twofold: to equip students with the skills and attributes (knowledge, attitudes and behaviours) they need in the workplace, and to ensure that graduates have the opportunity to maintain or renew the expertise and attributes demanded by the market throughout their working lives (Clarke, 2018).

The European projects CHEER (1998-2000) and REFLEX (2002-2004) were relevant to the development of research on higher education and employment. They were devoted to researching the transition from university to the labour market, and the skills and professional profiles required by employers in different sectors of work. Subsequently, the promotion of employability has been one of the focal points of the Bologna Process. In addition, the European project EMPLOY (2014-2017) aimed to improve the transitions of non-traditional students into the labour market. Thus, in recent decades employability has become more visible and is part of the agenda of European universities, developing a closer link between universities and the world of work. This context has led to the development of several employability initiatives, including external placements, international mobility programmes, extracurricular activities such as volunteering, courses and career guidance services (Clarke, 2018; O'Connor & Bodicoat, 2017). In this context, it is assumed that students are willing and able to invest money and time in such initiatives to improve their skills and employability (Vallina, 2014).

Both the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) and the European Union have highlighted the importance of higher education in creating a more skilled workforce, capable of contributing to economic competitiveness and social development (European Commission/EACEA/Eurydice, 2014). This implies understanding education as a source of human capital formation, for which training has to be adapted to current social developments and changing labour markets. In this context, education is anchored in a mainly economic perspective, focusing on costs and benefits. This perspective emphasises the relevance of the rate of return or profitability of the investment made in education (Laval, 2004). The theory of Human Capital assumes that an individual increases his or her productivity by investing in his or her education. This gives access to better salary levels and to socially valued jobs, which makes his investment in education profitable (Becker, 1993).

Although human capital theory has shown that investment in human capital is often profitable and productive, this approach simplifies the complexity of factors that interact in the relationship between training and work, and ignores both the importance of social inequalities and the unequal starting positions of students (Dubet, 2011). Human capital theory, which has generally been accepted uncritically, is not a valid tool for addressing issues such as the reduction of inequalities in access to training or the social and educational inclusion of students

with low cultural and economic capital. This approach forgets and overlooks the fact that a person's relationship with working life brings is strongly connected to identity characteristics including social class, gender, ethnicity and more (Laval, 2004). Therefore, it is necessary to resort to socio-critical theories, which can help to understand much better the relevance of social structures in relation to university education, the acquisition of skills and the successful transition to the qualified labour market (Giroux, 2016).

A risk when researching non-traditional students is to overcome the potential danger of adopting a labelling and deficit-based perspective. Although references from a variety of approaches are cited in this paper, it is important to emphasise that this research aims to overcome this pitfall. In this sense, it is relevant to highlight and recognise the capacity for agency and initiative of groups that are under-represented or suffer from structural inequalities.

Non-traditional students may go to university in more significant numbers than before, but they are less “successful” than traditional students. This is especially true when measured in neoliberal terms, emphasising individual success and the student consumer model (Sanders-McDonagh & Davis, 2018). Different authors allude to an increase in inequality, produced by the application of neoliberal policies in education systems, mainly affecting non-traditional students. According to Torres (2016), the legitimisation of neoliberalism that is spreading from universities has legitimised the increasing concentration of wealth in the last hundred years and an extraordinary increase in inequality. Neo-liberal policies based on market “solutions” can hinder true inclusion and reproduce traditional class and ethnic hierarchies (Apple, 2001). Giroux (2015) argues that, in neoliberal societies, there are voiceless and powerless groups, such as low-income groups, ethnic minorities, the unemployed and immigrants. Giroux argues that neoliberalism feeds on inequality, making it the antithesis of democracy. To improve the living conditions of individuals, it is necessary to break the link between “poverty and inequality” on the one hand and “economic development” on the other. It is not possible to speak of social development if inequality is not progressively reduced, as development implies the full realisation of all human rights (Martínez, 2013). Development is about transforming people's lives, not just the economy. For this reason, education and employment policies must be considered through the double lens of how they promote economic growth and how they directly affect individuals (Stiglitz, 2006).

### **Higher Education as a Democratic, Inclusive Sphere**

Reclaiming higher education as a public good gives relevance to a set of both economic and social effects, which contribute to the formation of more informed citizens, the deepening of democracy and a more inclusive society (Giroux, 2016; Williams, 2016). Already in 1998, the World Conference on Higher Education, organised by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), declared that higher education institutions should respond to this challenge by making human and social development an integral part of their daily activity (Corbett, 2008). The higher education sector must identify and implement the type and extent of change needed to prepare students for their economic, but also social, commitment (Bennett, 2019).

With the influence of neoliberalism on higher education, the notion of higher education as a public good is mostly reduced to a private good. Consequently, there is not always interest in higher education to understand pedagogy as a deeply civic, political and moral practice; that is, pedagogy as a practice for freedom (Giroux, 2016). The success of non-traditional students is not necessarily a key issue for those who develop and regulate higher education policy from a neo-liberal approach (Sanders-McDonagh & Davis, 2018). Giroux (2015) states:

Only through such a formative and critical educational culture can students learn how to become individual and social agents, rather than disengaged spectators or uncritical consumers. At the very least, they should learn how to think otherwise and to act upon civic commitments that “necessitate a reordering of basic power arrangements” fundamental to promoting the common good and producing a strong democracy (p. 10).

To encourage this critical approach and integrate it into universities, it is necessary to develop the teaching of critical thinking skills. In the specific case of non-traditional groups, progressive and innovative methodologies, based on reflection, involved writing, and group narrative methodologies, can improve the skills to analyse, interpret and evaluate the structural and personal factors that operate in the development of university careers and in the transitions from training to the labour market (González-Monteagudo, 2010).

The dominant concept of employability represents a neo-liberal vision that is based on individual characteristics and ignores the role of the set of institutions involved (Brown et al., 2003). Employability understood as the attainment of skills and attributes for employment overlooks the needs of learners (Tronto, 2013). Therefore, a vital issue is to understand who defines the need for employability and from what point of view. It is necessary to question whether employability is an economic imperative and one of individual responsibility, or something that requires collective agreement, based on notions of reciprocity, democracy, concern for the common good and responsibility. This perspective raises the debate about the ideological power at stake and the limited influence of the voice of students, taking into account the structural dimensions of both broad society and higher education systems (Reid, 2016).

Considering critical perspectives is crucial to open up spaces for both social transformation and the reconsideration of the role of higher education regarding inequalities and social inclusion. In this context, the theory of cultural reproduction (Bourdieu & Passeron, 1977) can be a helpful tool for understanding social actors in educational contexts, including precarious groups. The context of the social spaces that Bourdieu calls “field” is comparable to a game with its own rules. The field of higher education institutions would be linked to factors such as the characteristics of the education system, access opportunities, qualifications, material resources and teaching processes. In relation to employability, other factors are added, such as the possession of key competences, time available for the acquisition of merit, participation in extra-curricular activities and understanding of labour market dynamics. Therefore, “players” or students need strategies, resources and dispositions to “play”. In this game, they have different dispositions or *habitus*, that lead them to act or react in a specific way in the social field, and that are the result of personal, family, social and academic experiences that constitute the students’ stories. The *habitus* is strongly conditioned by social class and economic capital. Bourdieu (1993) defines cultural capital as “a form of knowledge, an internalised code or a cognitive acquisition which equips the social agent with empathy towards, appreciation for or competence in deciphering cultural relations” (p. 7).

The contributions of Bourdieu and others are not limited to identifying the factors that constrain social actors, since the ultimate objective of the sociology of cultural reproduction is to provide tools to subordinate groups so that they can develop a social agentivity that transforms and overcomes the conditions of domination existing in societies of cognitive and neoliberal capitalism (Giroux, 2015; Laval, 2004).

## Purpose of the Study

This study set out to understand the development of employability at the university level and its impact on non-traditional students. To do this, the following objectives were employed:

- To identify the employability approach developed by the university, based on the opinions of students, managers and teachers.
- To understand the influence on non-traditional students of the employability policies and practices developed by the university.
- To analyse the development of the university's employability, concerning its democratic mission.

## Methodology

A qualitative and interdisciplinary approach has been used to analyse the university's approach to employability, the influence of employability measures on non-traditional students and the consistency of employability development with the university's democratic mission. The study was carried out in one of the Spanish public universities with the highest number of enrolments. This institution has a significant presence of non-traditional students and is located in southern Spain, the Spanish region with the greatest mismatch between supply and demand of highly qualified employment.

This is a biographical-narrative study (Elliott, 2005), which captures the richness of non-traditional students' experiences and the broader meanings of those experiences (Benson et al., 2010). This method allows us to delve into the complex interactions that people make day to day, in time and space, shaping their individual and social identities, constructing and reconstructing personal and social stories (Connelly & Clandinin, 1995).

## Participants

In-depth biographical interviews were conducted with 40 participants. Firstly, 23 students and graduates were interviewed, belonging to the different branches of knowledge (Health, Engineering and Architecture; Social and Legal Sciences, Arts and Humanities; and Sciences). These participants met one or more characteristics that define the profile of non-traditional students (adults; working-class and part-time students; people with dependent children; students with disabilities; people from immigrant origins or ethnic minorities; first-generation students; students from a family with low economic capital). A second group, composed of 17 participants from the same city were interviewed and included the following profiles: public and private employers, guidance and support service technicians, curriculum practice managers, and university professors working on the employability of their students.

Non-traditional students are not identified in Spanish universities, making it difficult to select them for the research interviews. Participants were invited using a purposive sampling method: the authors made an initial contact with those students and staff that they already knew, as well as through academic and social networks. Additionally, participants were also selected using the snowball sampling technique, inviting the already selected participants to identify further candidates. The search for participants was carried out until saturation was reached, which means that the information collected no longer contributed to deepening the analysis.

### **Data Collection and Analysis**

In-depth biographical interviews were used to collect the data from students and graduates. An interview script was created following the model developed by González-Monteagudo (2010), addressing issues such as the social context of origin, academic and personal paths, and the transition to the labour market. Discussion in this article focuses on three key dimensions: experiences at university, university training, and employability at university. Semi-structured interviews were used for employers, curriculum practice managers and lecturers. The script, in this case, was focused on specific topics related to the research goals.

The analysis was carried out using two perspectives: deductive and inductive. The deductive approach consisted of identifying textual fragments related to the review of the literature. The inductive approach was based on the construction of emerging categories derived from the interview data. A qualitative analysis programme, NVivo 11 software, was used to organise, manipulate, classify, and analyse the data.

### **Ethics**

The study was conducted in compliance with ethical standards. Participants were informed about the purposes of the research and gave their consent to participate voluntarily. Their data is kept confidential, protecting their anonymity and privacy. The rights and integrity of the participants were guaranteed at all times (Erickson, 1986).

## **Results**

### **Employability Approach Developed by the University**

Several studies confirm the need to adapt university training to the needs of the labour market, providing its recipients with the necessary knowledge and skills (Walsh & Powell, 2018). In line with this, participating employers identified that the university must provide students with the necessary skills to respond to the needs of the market.

*And a university needs to be much closer to the real world of business to really start preparing students who really have what it takes. (Gel, private employer, male).*

According to Kascak et al. (2011), key skills have become mandatory elements in educational planning at all levels, essential to produce the human capital needed for the labour market. The testimony of Albert, university technical staff, reflects the relevance of this issue.

*...there are skills that are general, that we notice a lot that students lack. As soon as they join a work team, they have to know how to work in a team, they have to know how to adapt to a change. (...) When a company needs a trainee, rather than selecting them by degree, we will try to select them by competences (Albert, university technical staff, male).*

With this approach, students go through the process of transformation from “raw materials” to “finished products” (Pitan, 2017), which are presented to employers (Holmes, 2013), offering them the product they expect (Clarke, 2018). In the following quote, a teacher explains an activity they carry out in their subject to work on employability:

*...they have to offer themselves, to address the company to tell them what they can bring to the company (...). I think that this initiation to the professional side*

*is crucial (...) that they look for a place, and that in this interview they prepare themselves well so that they give the best of themselves so that the employer does not say no to them; they cannot go with a no, they must prepare the first interview very well (Debono, university professor, male).*

Employability, understood as the acquisition of key competences, is an unrealistic approach and does not fully capture the complexity of preparation for work (Jackson, 2016), as it does not take into account the influence on the employment of individual characteristics, the impact of perceived employability or labour market factors (Clarke, 2018). Bourdieu (1988) argues that a student's responsiveness to employability is not merely a matter of skills of a particular type for employment, as it involves his or her social and educational history, cultural understanding and customs. If it is assumed a reductionist approach to employability based on a "toolbox" that students must acquire, the social dimension tends to be circumvented. In this way, issues of cultural capital and unequal power relations between individuals and groups are not taken into account (Kendall & French, 2018).

The dominant discourse on employability places the responsibility for maintaining employment on graduates as individuals (Veld et al., 2015). In individualising the social, all social problems and their effects are interpreted as individual errors, rooted in the lack of individual responsibility (Giroux, 2014). Employers, academics and university technical staff hold students responsible for improving their employability. Thus, university technical staff state that students should participate in extracurricular activities and be oriented for work before finishing their studies.

*A student has to know the services that his unit provides and maybe he has to spend some time to find out because there are many students who don't know that they have a career guidance service and they are missing out on many things (...) I would dare to tell you that students miss out on almost everything, in the sense that, man, they are focused on their studies (Albert, university technical staff, male).*

*We operate on demand; that is, until the time comes, I am not going to worry about moving around and seeing what services there are. I think that work should be done well before the last year to get my CV on track. If I don't look for a job orientation until the last year, maybe I haven't been doing volunteer work that would be of interest to me (Cai, university technical staff, female).*

Extracurricular initiatives can emphasise student responsibility to ensure the success of graduates (Burke et al., 2017). According to Bennett (2019), most employability enhancement activities offered at higher education institutions are extracurricular, tend to be unpopular and attract students who need them least.

### **The influence of Employability Measures on Non-Traditional Learners**

O'Connor and Bodicoat (2017) state that opportunities for graduates to improve their employability are not equally available to all. Indeed, students who are disadvantaged or who have low social, cultural and economic capital are not in a position to take advantage of such opportunities (Bathmaker et al., 2013).

The case of international mobility is illustrative. Universities call for international mobility placements to study at international universities. Stays abroad can confer a competitive advantage in the labour market (Zuhäl, 2015). However, non-traditional students may not take advantage of international mobility opportunities in the same way as their peers (Reid, 2016). Legna is a graduate with a dependant, and Gioser is a student with a physical mobility limitation. Both argue that they have encountered difficulties in undertaking an international mobility experience during their studies.

*The thing is that now, because of my family situation, it can't be; otherwise, I would have already left with an Erasmus, a year off learning language and new things. I would have left, I am very clear about it (...) my mother is already old, I don't have any siblings either, she is alone, she is sick, that is to say, I cannot leave her alone like that (Legna, graduate, male).*

*I didn't want to ask for it, because I didn't feel comfortable to do it (...) I took a long time to shower and dress a lot, to soap my head I couldn't raise my arms, I got tired (...) how can I go outside to depend on myself? In my house, there is always my mother or someone who can give you a hand, but going off by yourself? I didn't dare (Gioser, student, male).*

Some universities stipulate that students enrolled in bachelor's degrees must prove, before finishing their studies, that they have obtained a level of linguistic competence in a foreign language. One of the objectives of this measure is to promote employment among university graduates in the European labour market. Those who have family or work responsibilities have limited time to study the language during their studies, so they usually leave it until the end of their university career, often delaying the achievement of the degree. Adult students, who often enter the university system with a lower level of English, face many difficulties in acquiring this competence. Also, some students report that the cost of tuition, class attendance and examinations is a significant financial hardship.

*If it is so compulsory for me, to get my degree, to have English, if it is as important as organic chemistry, put it in the same plan, in the curriculum. You put organic chemistry and BI in English, but don't tell me "take your BI and bring it from an academy" (...) to pay for all those things, I have to pull my savings (Botico, student, male).*

To carry out the curricular practices, the university establishes measures for students with special academic needs, to try to adjust to their needs. Most students say that these measures are essential. The employers interviewed consider that internships can be a positive measure for the insertion of non-traditional students, as they bring the business world closer to profiles that are more difficult to insert.

*They have a problem when they come in. Now, once they enter and are known, they usually have no problem again. That is to say, at the moment they have problems... "this one is Dominican, this one is from I don't know where, we'll see", but when you know him, and you see how he works, you see how he gets involved in that company, if there is work he's not going to miss it (Arte, private employer and university teacher, male).*



As Tomlinson (2017) points out, the formal and informal experience at university can significantly improve students' employability. However, the literature shows that non-traditional students face financial pressures, family responsibilities and other significant study constraints (Reay et al., 2009), which result in more time constraints than traditional students (Devlin et al., 2012). In addition, non-traditional students have few opportunities to socialise or gain alternative social and cultural experiences (Crozier et al., 2008). Boti, an adult student, says that he has difficulty participating in such activities because of time constraints, as he combines work and study.

*I have not asked to participate in more things because of lack of time, because I come here in the afternoon, and in the morning I work. Besides, I've had to adapt my schedule, that's a tremendous story. I come in at a quarter to seven in the morning (...) so that I can leave at two or so so that I can be here at three. That way, for four years; and at the weekends, to study and prepare your work (Boti, student, male).*

Improving employability by focusing on extracurricular activities implies a deficit model that highlights the shortcomings of working-class students. It fails to recognise the structural constraints faced by the most disadvantaged and vulnerable students (O'Connor & Bodicoat, 2017).

### **The Development of Employability under the Democratic Mission of the University**

Universities are committed to economic goals and market interests which perpetuate inequities and fail to address the needs of diverse student groups (Apple, 2005; Wilderson III, 2012). While some participants argued that the functions of the university should be above the needs of the market, they made no mention of an approach to employability that takes into account factors such as social class, gender or ethnicity.

*... to train people for the productive system, no, no. The university has to be above that. The productive system, what companies need, depends on factors and policies that do not necessarily coincide with the politics of what we do at University (Popy, university technical staff, male).*

The concept of meritocracy is detrimental to non-traditional students (Gibson, 2015), obscuring that opportunities for graduates to improve their employability are not equally available to all. There is evidence that inequality in higher education persists for many students after graduation (Finnegan et al., 2014; Pitman et al., 2019), suggesting that inequalities found in universities are reproduced in the labour market. According to Martínez (2013), higher education institutions must avoid competitive efficiency and discriminatory academic excellence, more typical of technocratic models that rely on assumptions of school meritocracy. Claudia is a recent graduate, who has taken courses and obtained accreditation for language skills to “fill out” her curriculum and be able to meet demands that respond to external interests. Her testimony also reflects the lack of professional objectives and a lack of meaning in her actions.

*Well, the truth is, I have no idea. I know that this year I've been studying English, I've been taking courses to “fill in”, so to speak, my CV, but I don't exactly know what to do (Claudia, graduate, female).*

Sanders-McDonagh and Davis (2018) confirm that radical pedagogies increase students' critical skills, personal awareness, knowledge and confidence, enabling them to perform better

in the academy and the labour market. The university can promote the reflection of individuals on their past life experiences and their impact on the present self, with the awareness of class and gender inequalities as “being different”, as well as reflection on their future self and its transformations (O’Neill et al., 2018). Non-traditional students have stories that reflect the exclusion and invisibility they have suffered:

*I come from X [the neighbourhood with the highest poverty rate in the city], I live there, my parents are from there (...) People studied knowing that the normal thing was to have a career, but I studied knowing that it was the abnormal thing (...) it is strange that you, being a woman, being a Roma, and from a marginal neighbourhood, it is strange that you are intelligent and you like science (Lore, graduate, female)*

For Freire (2009), education as a political project of freedom is key the oppressed developing a discourse free from the domination of their cultural heritage, while for Giroux (2014), critical thinking is the backbone of true democracy. Sanders-McDonagh and Davis (2018) argue that critical pedagogies work to disrupt the neoliberal narrative and help correct the persistent inequalities faced by non-traditional students. In this context, innovative and progressive teaching methods are crucial. The students interviewed emphasised the need to carry out activities that encourage reflection and participation, as they consider that these activities have been very scarce during their training. For example, Alejandro describes a good practice of a philosophy class, in which students develop an active role in their learning, favouring critical thinking and involvement:

*The speaker gives his or her vision of these texts, and then there is a round table discussion around what is going to be talked about so that the speaker becomes one more of the classroom. A little bit we distort the idea of teacher-student, that hierarchy that is sometimes unfavourable to education (...) philosophy can be given in a different way to how it is usually given at university (Alejandro, student, male).*

Botico states that, during his time at the university, he has never engaged in debates or perceived the values traditionally associated with this institution.

*What there is a lot of books, notes, slides; but I have not seen the values that are traditionally associated with the university, I have never seen them encourage a debate, not only on the political issue but on the very subject of our work as a pharmacist (Botico, student, male).*

## Conclusion

The purpose of this study has been to understand the development of employability at the university level and its impact on non-traditional students. This has included identifying the approach to employability developed by the university. Employers and university staff believe that education must adapt to evolution and change caused by market dynamics through human capital formation (Walsh & Powell 2018). Employers and university staff consider that the university has shortcomings in this respect. To address this situation, they propose the development of policies and practices to improve relations between universities and the labour market. According to Jackson (2016) and Kendall and French (2018), employability, understood as the acquisition of key competences, does not fully capture the complexity of

preparation for work and eludes the social dimension, issues of cultural capital and unequal power relations between individuals and groups.

The employers interviewed put the responsibility for access to employment on the university graduates themselves. This is consistent with the contributions of Veld et al. (2015) and Giroux (2014). Of particular relevance is the participation in extracurricular activities, following the “rules of the game” and the meritocracy present in the labour market. Thus, non-traditional students must commit themselves to an organisational plan that responds to external interests, with those who do not understand or respond to these rules being considered guilty or problematic. This situation reflects the ideological power at stake and the limited role of students (Reid, 2016). Furthermore, according to O’Connor and Bodicoat (2017), basing improved employability on extracurricular activities is reduced to a deficit model of what working-class students lack and does not recognise the structural limitations faced by those less advantaged.

This research has further sought to understand the influence of employability measures on non-traditional students. These students often face financial pressures and family and work responsibilities that make it difficult for them to participate in the activities offered by the university, thus placing them in a precarious position in today’s labour market. Therefore, opportunities for students to improve their employability, such as international mobility experiences or language proficiency accreditation, are not equally available to all.

Internships can be a measure for the insertion of non-traditional students, being important to establish internships in all degrees and to dispose of indicators that guarantee their quality. The university has established measures aimed at alleviating the difficulties encountered by non-traditional students, such as having priority in the choice of the internship centre or adaptations for obtaining linguistic competence. However, the development of employability should not be limited to such measures and should recognise the power relations in which it is embedded.

Lastly, it was analysed the development of the university’s employability according to its democratic mission. The participants recognised that the role of the university must go beyond the demands of the market. However, they do not refer to the influence of social factors, individual characteristics or unequal power relations on the employment outcomes of graduates (Clarke, 2018; Kendall & French, 2018). This reflects a market-oriented concept of employability and the fact that issues related to social inclusion are overlooked in debates on employability. Non-traditional students are disadvantaged if universities perpetuate the meritocracy of labour market dynamics. Institutions would inadvertently reproduce social inequalities if they respond only to economic objectives above any mission as a democratic public sphere.

Non-traditional students often try to “fill in” their curricula by adapting to ideals of meritocracy and competitiveness prevailing in the labour market without attributing meaning to their actions. Thus, students reflect a lack of sense of agency, confidence and self-awareness. The attitude of critical thinking necessary for a truly democratic society is often not promoted at University (Giroux, 2014). Too often it does not offer a space for debate and for promoting self-reflection on life experiences, the influence of context of origin, class and gender inequalities on present and future “self”. These practices foster students’ critical skills, self-management of their own lives, and help correct the inequalities that non-traditional students face (Martínez, 2013; O’Neill et al., 2018; Sanders-McDonagh & Davis, 2018).

Neo-liberalism permeates the current political, economic and social project of our societies, so the inequality it causes transcends the field of action of universities. Reducing this influence would be a much more global political task. Nevertheless, it is fair to recognise that the measures being taken in institutions to respond to non-traditional students help to resolve specific barriers for those students, always within neoliberal frameworks.

The dominant concept of employability represents a neo-liberal version (Brown et al., 2003) that assumes subtle mechanisms of exclusion and prevents true inclusion. It is necessary to reconfigure this concept and apply an alternative lens that makes visible the power relations at stake. If universities are to have a social impact and prosper as inclusive institutions, they must promote practices that are in line with their democratic mission. Consequently, in the words of Freire (2009), critical pedagogy must be understood as a practice of freedom, for the awareness and liberation of the oppressed. In this way, students can learn to become individual and social agents and, in doing so, help to correct persistent inequalities.

This research has some limitations. One of them is the difficulty to get the employers' responses go beyond political correctness and describe their companies' actual practices, when dealing with non-traditional graduates. In this sense, cross-checks (Bogdan & Taylor, 1975) have been used to ensure the greatest possible sincerity in the responses. In addition, the study is based on interviews from one single university in Spain, which make it difficult to generalise based on the findings. However, the opinions and experiences presented in this paper may be transferable to other similar contexts, considering two complementary dimensions. On the one hand, neoliberal policies are having an increasing impact on many institutions and national governments worldwide, so the findings of this study could be useful in national and international debates on higher education. On the other hand, contrasting the opinions of students/graduates with those of employers/staff can help to better understand the problem of the employability of non-traditional students and assess the existing challenges to their full inclusion.

### **Acknowledgments**

Study carried out as part of the EMPLOY project, Improving the employability of non-traditional students in higher education, funded by the Erasmus+ Key Action 2 Programme (Ref. 2014-1-UK01-KA203-001842). The information and perspectives provided in this article reflect only the authors' views, not the official opinion of the European Union. Neither the institutions nor the individuals of the European Union can be held responsible for the views expressed in this text.

## References

- Apple, M. (2001). *Educating the “right” way: Markets, standards, god, and inequality*. Routledge Falmer.
- Apple, M. (2005). Doing things the “right” way: legitimating educational inequalities in conservative times. *Educational Review*, 57(3), 271–293.  
<https://doi.org/10.1080/00131910500149002>
- Bathmaker, A. M., Ingram, N., & Waller, R. (2013). Higher education, social class and the mobilisation of capitals: recognising and playing the game. *British Journal of Sociology of Education*, 34(5-6), 723–743.  
<https://doi.org/10.1080/01425692.2013.816041>
- Becker, G. (1993). *Human capital: theoretical and empirical analysis with special reference to education (3rd ed.)*. Chicago University Press.
- Bennett, D. (2019). Graduate employability and higher education: Past, present and future. *HERDSA Review of Higher Education*, 5, 31–61.  
<http://www.herdsa.org.au/herdsa-review-higher-education-vol-5/31-61>
- Benson, R., Hewitt, L., Heagney, M., Devos, A., & Crosling, G. (2010). Diverse pathways into higher education: Using students’ stories to identify transformative experiences. *Australian Journal of Adult Learning*, 50(1), 26–54.
- Bogdan, R., & Taylor, S.J. (1975). *Introduction to qualitative research methods*. John Wiley.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus*. Polity Press.
- Bourdieu, P. (1993). *The field of cultural production: Essays on art and literature*. Polity Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Sage.
- Brown, P., & Hesketh, A. (2004). *The mismanagement of talent: employability and jobs in the knowledge economy*. Oxford University Press.
- Brown, P., Hesketh, A., & Williams, S. (2003). Employability in a knowledge-driven economy. *Journal of Education and Work*, 16(2), 107–26.  
<https://doi.org/10.1080/1363908032000070648>
- Burke, C., Scurry, T., Blenkinsopp, J., & Graley, K. (2017). Critical perspectives on graduate employability. In M. Tomlinson & L. Holmes (Eds.), *Graduate employability in context* (pp. 87–107). Palgrave Macmillan.  
<https://doi.org/10.1057/978-1-137-57168-7>
- Clarke, M. (2018). Rethinking graduate employability: the role of capital, individual attributes and context. *Studies in Higher Education*, 43(11), 1923–1937.  
<https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1294152>
- Connelly, M., & Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa [Stories of experience and narrative research]. In J. Larrosa et al. (Eds.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* [Let me tell you. Essays on narrative and education] (pp.11–59). Laertes.
- Corbett, A. (2008). The role of higher education for human and social development in Europe. In GUNI (Ed.), *Higher education in the world 3. Higher education: New challenges and emerging roles for human and social development* (pp. 240–252). Palgrave Macmillan.

- Crosling, G., Thomas L., & Heagney, M. (2008). *Improving student retention in higher education. The role of teaching and learning*. Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203935453>
- Crozier, G., Reay, D., Clayton, J., Colliander, L., & Grinstead, J. (2008). Different strokes for different folks: Diverse students in diverse institutions - Experiences of higher education. *Research Papers in Education*, 23, 167–177.  
<https://doi.org/10.1080/02671520802048703>
- Devlin, M., Kift, S., Nelson, K., Smith, L., & McKay, J. (2012). *Effective teaching and support of students from low socioeconomic status backgrounds: Resources for Australian higher education*. Department of Industry, Innovation, Science, Research and Tertiary Education.  
<http://www.lowses.edu.au/assets/ALTC%20LSES%20Final%20Report%202012.pdf>
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social: contra el mito de la igualdad de oportunidades* [Rethinking social justice: countering the myth of equal opportunities]. Siglo XXI.
- Elliott, J. (2005). *Using narrative in social research. Qualitative and quantitative approaches*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9780857020246>
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119–161). MacMillan.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2014). *Modernisation of higher education in Europe: Access, retention and employability 2014. Eurydice report*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2797/72146>
- European Higher Education Area (EHEA). (2007, May 18). *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world* [London Communiqué].  
[http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2007\\_London/69/7/2007\\_London\\_Communique\\_English\\_588697.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2007_London/69/7/2007_London_Communique_English_588697.pdf)
- Finnegan, F., Merrill, B., & Thunborg, C. (Eds.) (2014). *Student voices on inequalities in European higher education. Challenges for theory, policy and practice in a time of change*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203526088>
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad* [Education as the practice of freedom]. Siglo XXI.
- Gibson, S. (2015). When rights are not enough: What is? Moving towards new pedagogy for inclusive education within UK universities. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 875–886. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1015177>
- Giroux, H. A. (2014). *Neoliberalism's war on higher education*. Haymarket Books.
- Giroux, H. A. (2015). Democracy in crisis, the specter of authoritarianism, and the future of higher education. *Journal of Critical Scholarship on Higher Education and Student Affairs*, 1(1), 101–113. <https://ecommons.luc.edu/jcshesa/vol1/iss1/7>
- Giroux, H. A. (2016). La educación superior y las políticas de ruptura [Higher education and the politics of rupture]. *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, 3, 15 – 26.

- González-Monteagudo, J. (2010). Biografía, identidad y aprendizaje en estudiantes universitarios no tradicionales. Estudio de caso de una mujer trabajadora [Biography, identity and learning in non-traditional university students. A case study of a working woman]. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(3), 131–147. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev143ART9.pdf>
- Hauschildt, K., Gwosc, C., Schirmer, H., & Cras, F. (2019). (2019). *The social dimension of student life in the European Higher Education Area in 2019*. Eurostudent VII.
- Hernández-Carrera, R. M., Padilla-Carmona, M. T., & González-Monteagudo, J. (2020). La empleabilidad y su mejora como reto de las universidades europeas. Un estudio comparativo de estudiantes no tradicionales [Employability and its improvement as a challenge for European universities. A comparative study of non-traditional students]. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 11(17), 95–110.
- Holmes, L. (2013). Competing perspectives on graduate employability: Possession, position or process? *Studies in Higher Education*, 38(4), 538–554. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.587140>
- Jackson, D. (2016). Re-conceptualising graduate employability: the importance of pre-professional identity. *Higher Education Research & Development*, 35(5), 925–939. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1139551>
- Kascak, O., Pupala, B., & Petrova, Z. (2011). Humanism and autonomy in the neoliberal reform of teacher training. *Education, Knowledge & Economy*, 5(1–2), 71–88. <https://doi.org/10.1080/17496896.2011.574508>
- Kendall, A., & French, A. (2018). Rethinking employability with a literacies lens. From skills to practices, from tool-kits to ethnography. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 8(2), 164–178. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-09-2017-0055>
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública* [School is not a business. The neoliberal attack on public education]. Paidós Ibérica.
- Martínez, F.M. (2013). *Educación, neoliberalismo y justicia social. Una revisión crítica del desarrollo humano desde la Carta de la Tierra y la economía social* [Education, neoliberalism and social justice. A critical review of human development from the Earth Charter and the social economy]. Pirámide.
- Moreau, M.P., & Leathwood, C. (2006). Graduate's employment and the discourse of employability: a critical analysis. *Journal of Education and Work*, 19(4), 305–324. <https://doi.org/10.1080/13639080600867083>
- O'Connor, H., & Bodicoat, M. (2017). Exploitation or opportunity? Student perceptions of internships in enhancing employability skills. *British Journal of Sociology of Education*, 38(4), 435–449. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1113855>
- O'Neill, J., Merrill, B., Finnegan F., & Revers, S. (2018). Intersecção das desigualdades no ensino superior: teorização de classe e gênero através de uma perspectiva feminista e o olhar de Bourdieu [Intersecting inequalities in higher education: Theorising class and gender through a feminist and Bourdieusian lens]. In A. Fragoso & S.T. Valadas. (Ed.), *Estudantes não-tradicionais no ensino superior* [Non-traditional students in higher education] (pp. 79–98). CINEP.
- Pitan, O.S. (2017). Graduate employees' generic skills and training needs. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 7(3), 290–303. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-04-2017-0026>

- Pitman, T., Roberts, L., Bennett, D., & Richardson, S. (2019). An Australian study of graduate outcomes for disadvantaged students. *Journal of Further and Higher Education*, 43(1), 45–57. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1349895>
- Purcell, K., Wilton, N., & Elias, P. (2007). Hard lessons for life-long learners? Age and experience in the graduate labour market. *Higher Education Quarterly*, 61(1), 57–82. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2006.00338.x>
- Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2009). ‘Fitting in’ or ‘standing out’: Working-class students in UK higher education. *British Educational Research Journal*, 32(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/01411920902878925>
- Reid, J. (2016). Redefining “employability” as something to be achieved: Utilising Tronto’s conceptual framework of care to refocus the debate. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 6(1), 55–68. <http://doi.org/10.1108/HESWBL-02-2015-0005>
- Sanders-McDonagh, E., & Davis, C. (2018). Resisting neoliberal policies in UK higher education: Exploring the impact of critical pedagogies on non-traditional students in a post-1992 university. *Education, Citizenship and Social Justice*, 13(3), 217–228. <https://doi.org/10.1177/1746197918793061>
- Stiglitz, J. (2006). *Making globalisation work*. W. W. Norton & Company.
- Tomlinson, M. (2017). Conceptions of the value of higher education in a measured market. *Higher Education*, 74(4), 711–727. <https://doi.org/doi:10.1007/s10734-017-0165-6>
- Torres, J. (2016). *Economía para no dejarse engañar por los economistas* [Economics not to be fooled by the economists]. Deusto.
- Tronto, J. C. (2013). *Caring democracy: Markets, equality and justice*. University Press.
- Valadas, S., Paulos L., & Revers, S. (2018). A transição de estudantes não-tradicionais para o mercado de trabalho: género, idade, experiência e insegurança [The transition of non-traditional students to the labor market: gender, age, experience and insecurity]. In A. Fragoso & S.T. Valadas. (Ed.), *Estudantes não-tradicionais no ensino superior* [Non-traditional students in higher education] (pp. 275–296). CINEP.
- Vallina, B. (2014). Educación y neoliberalismo: capital humano, políticas públicas y sistema de enseñanza [Education and neoliberalism: human capital, public policies and the education system]. *La balsa de piedra: revista de teoría y geoestrategia iberoamericana y mediterránea*, 6.
- Veld, M., Semeijn, J., & Van Vuuren, T. (2015). Enhancing perceived employability: An interactionist perspective on responsibilities of organisations and employees. *Personnel Review*, 44(6), 866–882. <https://doi.org/10.1108/PR-05-2014-0100>
- Walsh, A., & Powell, P. (2018). Supporting student innovation through an engagement, employability and employment ecosystem. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 8(1), 15–28. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-08-2017-0054>
- Wilderson III, F. B. (2012). Introduction: Unspeakable ethics. In *Red, White, & Black*. Duke University Press.
- Williams, J. (2016). A critical exploration of changing definitions of public good in relation to higher education. *Studies in Higher Education*, 41(4), 619–630. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.942270>



Zuhäl, Y. (2015). Overseas education process of outgoing students within the Erasmus exchange programme. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 1408–1414.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.768>

**Corresponding author:** María A. Tenorio-Rodríguez  
**Email:** [mtenorio@us.es](mailto:mtenorio@us.es)



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

**Identidades, segregación, vulnerabilidad.  
¿Hacia la construcción de sociedades inclusivas?  
Un reto pluridisciplinar**

Coordinadores

Sandra Olivero Guidobono  
Alfredo José Martínez González

*Dykinson, S.L.*

IDENTIDADES, SEGREGACIÓN, VULNERABILIDAD.  
¿HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE SOCIEDADES INCLUSIVAS?  
UN RETO PLURIDISCIPLINAR

IDENTIDADES, SEGREGACIÓN, VULNERABILIDAD.  
¿HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE  
SOCIEDADES INCLUSIVAS?  
UN RETO PLURIDISCIPLINAR

Coordinadores

SANDRA OLIVERO GUIDOBONO  
ALFREDO JOSÉ MARTÍNEZ GONZÁLEZ

*Dykinson, S.L.*

2021

IDENTIDADES, SEGREGACIÓN, VULNERABILIDAD. ¿HACIA LA CONSTRUCCIÓN  
DE SOCIEDADES INCLUSIVAS? UN RETO PLURIDISCIPLINAR.

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2021

N.º 29 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2021

ISBN: 978-84-1377-566-1

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>19</b>
SANDRA OLIVERO GUIDOBONO	

## SECCIÓN I

### ETNICIDAD E IDENTIDADES.

#### UNA MIRADA DESDE LA HISTORIA Y LA ANTROPOLOGÍA

<b>CAPÍTULO 1. MESTIZAJE E IDENTIDAD PERSONAL .....</b>	<b>25</b>
MARCOS ALONSO	
<b>CAPÍTULO 2. BAGAUDAS Y COLONOS: SU CONEXIÓN EN VÍSPERAS DE LA CAÍDA DEL IMPERIO ROMANO DE OCCIDENTE .....</b>	<b>41</b>
FRANCISCO JOSÉ TEJADA HERNÁNDEZ	
<b>CAPÍTULO 3. LOS DENUESTOS DE LAS <i>MALAS MUJERES</i> EN EL FUERO MEDIEVAL DE MEDINACELI .....</b>	<b>63</b>
PLÁCIDO FERNÁNDEZ-VIAGAS ESCUDERO	
<b>CAPÍTULO 4. “MULIER QUE FORZADA FUERIT”: LA FUERZA CONTRA LA MUJER EN EL FUERO DE SAN JUAN DE CELLA DE 1209 .....</b>	<b>77</b>
PLÁCIDO FERNÁNDEZ-VIAGAS ESCUDERO	
<b>CAPÍTULO 5. LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD EUROPEA MODERNA: 1492 COMO SALTO COSMOVISIVO Y LA CONSTITUCIÓN DEL SISTEMA-MUNDO .....</b>	<b>89</b>
RAÚL GARCÍA AMOEDO ADRIÁN MANUEL MOREIRA CASTRO ENRIQUE FERNÁNDEZ VILAS	
<b>CAPÍTULO 6. LA DIDÁCTICA DE LOS JESUITAS Y SU INFLUENCIA ENTRE LAS MUJERES DURANTE LA EDAD MODERNA: EL CASO DE SALAMANCA .....</b>	<b>109</b>
CRISTO JOSÉ DE LEÓN PERERA	

<b>CAPÍTULO 7. BAÍA NOS SÉCULOS XVI-XVII, UM UNIVERSO DE MÚLTIPLAS (OU/E SINGULARES) IDENTIDADES: ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR.....</b>	<b>118</b>
MARIA LEONOR GARCÍA DA CRUZ	
<b>CAPÍTULO 8. MUJERES EN LOS MÁRGENES: CURANDERAS Y BRUJAS EN LA GALICIA DEL S. XVII.....</b>	<b>136</b>
RODRIGO POUSA DIÉGUEZ	
<b>CAPÍTULO 9. EL BARROCO COMO SÍMBOLO RELIGIOSO DE IDENTIDAD NACIONAL: EL CASO ESPAÑOL, EJEMPLO DE ESTILO HISTÓRICO-ARTÍSTICO Y MECANISMO DE PROPAGANDA POLÍTICA UNIVERSAL.....</b>	<b>162</b>
BEATRIZ GARRIDO-RAMOS	
<b>CAPÍTULO 10. HETEROGENEIDAD ECONÓMICA Y ALIMENTARIA DEL CAMPESINADO ESPAÑOL DEL SIGLO XVIII: UNA ECONOMÍA RURAL GALLEGA.....</b>	<b>177</b>
RODRIGO POUSA DIÉGUEZ	
<b>CAPÍTULO 11. HOGAR Y CONDICIONES DE VIDA EN LA GALICIA RURAL DEL SIGLO XVIII: EL NOROESTE ORENSANO .....</b>	<b>209</b>
RODRIGO POUSA DIÉGUEZ	
<b>CAPÍTULO 12. MUJER Y HOGAR EN EL SIGLO XVIII. CARACTERIZACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA A PARTIR DEL CATASTRO DE ENSENADA EN AGUILAR DE LA FRONTERA.....</b>	<b>243</b>
SARA CORTÉS DUMONT	
DANIEL DAVID MARTÍNEZ ROMERA	
<b>CAPÍTULO 13. AMISTADES PELIGROSAS: LOS BARRAGANES ADÚLTEROS EN LA FAMILIA FORAL DE CUENCA-TERUEL. UNA REVISIÓN NECESARIA .....</b>	<b>260</b>
PLÁCIDO FERNÁNDEZ-VIAGAS ESCUDERO	
<b>CAPÍTULO 14. “PARA QUE QUEDASE MEMORIA DE ÉL”. IDENTIDAD, DESIGUALDAD Y ESTRATEGIAS FAMILIARES EN LA PRESERVACIÓN DE UNA CASA NOBILIARIA: LA CASA DE GUADALCÁZAR, SIGLOS XVIII Y XIX.....</b>	<b>278</b>
MARÍA AUXILIADORA GUIADO DOMÍNGUEZ	
<b>CAPÍTULO 15. MATRIMONIO Y FAMILIA ESCLAVIZADA EN LA HACIENDA JAPIO, PROVINCIA DE POPAYÁN: TENSIONES Y POSIBILIDADES DURANTE LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XIX. ...</b>	<b>301</b>
LIDA ELENA TASCÓN BEJARANO	

**CAPÍTULO 16. “ESCLAVITUD Y SOCIEDAD MERCANTIL:  
A PROPÓSITO DE LA COMPAÑÍA DE COMERCIO  
GÓMEZ / LÓPEZ (1804)”** ..... 317

JESÚS JIMENO-BORRERO

**CAPÍTULO 17. SYLVANUS OLYMPIO À NICOLAS GRUNITZKY  
AU TOGO: D’UNE IDENTITÉ INDÉPENDANTISTE À UNE IDENTITÉ  
SERVILE DU TOGOLAIS?**..... 333

KWAMI AGBEVE

JOSE MANUEL MAROTO BLANCO

**CAPÍTULO 18. LA HETEROGENEIDAD ÉTNICO-SOCIAL  
EN CUESTIÓN USOS DE UN PARADIGMA PARA INTERPRETAR  
AMÉRICA LATINA. SIGLOS XIX Y XX.** ..... 348

ANA MARÍA OLMEDO ALBERCA

**CAPÍTULO 19. LAS IDENTIDADES COLECTIVAS EN EL  
ANTIMILITARISMO DEL ESTADO ESPAÑOL DESDE SUS  
ORÍGENES: UN ESBOZO DE LA CUESTIÓN**..... 368

JULI ANTONI AGUADO HERNÁNDEZ

JUAN ANTONIO RODRÍGUEZ DEL PINO

SUSANA MARÍN TRAURA

**CAPÍTULO 20. CIUDADANÍA INDÍGENA. UNA REVISIÓN  
CONCEPTUAL E HISTÓRICA DESDE EL PUEBLO WAYUU+0075** ..... 389

CARMEN LAURA PAZ REVEROL

**CAPÍTULO 21. DISPOSITIVOS DE SILENCIAMIENTO EN EL  
DESPLAZADO DEL PODER**..... 409

JOSÉ BARRIENTOS RASTROJO

## SECCIÓN II

### COMPORTAMIENTOS SOCIALES DE INTEGRACIÓN Y SEGREGACIÓN. MIGRACIONES Y ALTERIDADES IDENTITARIAS

**CAPÍTULO 22. EL OTRO COMO AMENANZA. PENSAR LA  
OTREDAD CON ROGER BARTRA**..... 429

PABLO PÉREZ ESPIGARES

**CAPÍTULO 23. ENTRE LOS ANDAMIOS DE LA EXCLUSIÓN  
SOCIAL EN LA UNIÓN EUROPEA (UE)**..... 446

IRENE MARÍA LÓPEZ GARCÍA

**CAPÍTULO 24. SIGUIENDO LAS PISTAS DEL RACISMO A TRAVÉS  
DE LA AUTOETNOGRAFÍA. MARCO EMOCIONAL DE UNA TESIS  
SOBRE RACISMO CONTRA EL NEGROAFRICANO EN LA HISTORIA  
RECIENTE EN ESPAÑA** ..... 470

JOSÉ MANUEL MAROTO BLANCO



<b>CAPÍTULO 25. GLOBALIZACIÓN Y TERCER SECTOR: UN BINOMIO EN LA CONSTRUCCIÓN DE “OTRO MUNDO NECESARIO”</b> .....	492
MARÍA AUXILIADORA GUIADO DOMÍNGUEZ	
<b>CAPÍTULO 26. PERSPECTIVA DE GÉNERO E INTERCULTURAL FRENTE A LA VIOLENCIA POLÍTICA CONTRA LAS MUJERES</b> .....	512
MARÍA NIETO CASTILLO	
GABRIELA NIETO CASTILLO	
<b>CAPÍTULO 27. EXCLUSIÓN POR OMISIÓN DE LA APLICACIÓN DE LA DECLARACIÓN DE CARTAGENA: EL CASO MEXICANO</b> .....	533
CARLOS RUZ BÁEZ	
CARLOS RUZ SALDÍVAR	
<b>CAPÍTULO 28. LA VULNERACIÓN Y DISCRIMINACIÓN DE LAS POBLACIONES INDÍGENAS EN LATINOAMERICA. ESTUDIO DEL CASO DE BOLIVIA</b> .....	551
KAREN G. AÑÑOS BEDRIÑANA	
<b>CAPÍTULO 29. IDENTIDADE, ALTERIDADE E EXCLUSÃO: A IDEOGRAFIA DO ESTRANGEIRO NA CULTURA PORTUGUESA</b> .....	571
CRISTIANA LUCAS SILVA	
<b>CAPÍTULO 30. EL COPYRIGHT EXCLUYENTE. EXPRESIÓN CULTURAL DEL PUEBLO MAPUCHE Y NORMAS DE PROPIEDAD INTELECTUAL</b> .....	584
JOAN RAMOS TOLEDANO	

**SECCIÓN III  
ANÁLISIS CONCEPTUAL JURÍDICO-POLÍTICO  
DE LA XENOFOBIA Y LAS DESIGUALDADES**

<b>CAPÍTULO 31. PROCESOS MIGRATORIOS EN EL SIGLO XXI. ALGUNAS REFLEXIONES EN TORNO AL DESARROLLO SOSTENIBLE QUE PROPONE LA AGENDA 2030</b> .....	605
PAZ MOLERO HERNÁNDEZ	
<b>CAPÍTULO 32. ESCALAS, TENDENCIAS Y PATRONES. RETORNO Y CORRIENTES MIGRATORIAS</b> .....	621
ADRIANO FERNANDO DÍEZ JIMÉNEZ	
JOSÉ FRANCISCO MÁRQUEZ GUERRA	
JOSÉ MANUEL ROMERO TENORIO	
<b>CAPÍTULO 33. JUSTICIA HACIA LOS MIGRANTES DESDE UN ENFOQUE NO RELACIONAL</b> .....	642
JUAN ANTONIO FERNÁNDEZ MANZANO	
<b>CAPÍTULO 34. MINORÍAS IDENTITARIAS E IDEOLOGÍA MAINSTREAM. DEFINICIÓN, RETOS Y OPORTUNIDADES</b> .....	660
JOSÉ MARÍA CARABANTE MUNTADA	

<b>CAPÍTULO 35. FAMILIAS MIGRANTES E IDENTIDADES SESGADAS. LAS COMPLICIDADES DEL DERECHO. ....</b>	<b>676</b>
ENCARNACIÓN LA SPINA	
<b>CAPÍTULO 36. EXAMEN A LA CAPACIDAD INSTITUCIONAL MUNICIPAL PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL DESDE EL SISTEMA DE SERVICIOS SOCIALES .....</b>	<b>699</b>
IRENE MARÍA LÓPEZ GARCÍA	
<b>CAPÍTULO 37. EL DERECHO A LA IDENTIDAD CULTURAL DE LAS MUJERES MIGRANTES INDÍGENAS SEGÚN LOS PRONUNCIAMIENTOS DE LA CORTE INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS Y EL CASO CHILENO. ....</b>	<b>723</b>
GLORIMAR ALEJANDRA LEON SILVA	
<b>CAPÍTULO 38. VARIABLES PSICOSOCIALES PREDICTORAS DE LAS TENDENCIAS COMPORTAMENTALES INTERPERSONALES DE MEXICANOS HACIA INMIGRANTES HONDUREÑOS: UN ESTUDIO SOBRE LAS CARAVANAS MIGRANTES.....</b>	<b>744</b>
ERIKA VÁZQUEZ-FLORES	
MARISOL NAVAS	
LUCÍA LÓPEZ-RODRÍGUEZ	
<b>CAPÍTULO 39. ACTITUDES INTERGRUPALES Y PREFERENCIAS DE ACULTURACIÓN ENTRE FAMILIAS MARROQUÍES Y ESPAÑOLAS CON ADOLESCENTES ESCOLARIZADOS .....</b>	<b>767</b>
ALEXANDRA RÍOS-MARÍN	
MARISOL NAVAS	
ERIKA VÁZQUEZ-FLORES	
<b>CAPÍTULO 40. LA INTEGRACIÓN DE LA INMIGRACIÓN EN LA COMUNIDAD VALENCIANA (2004-2017) .....</b>	<b>791</b>
ENRIQUE CONEJERO PAZ	
MARÍA DEL CARMEN SEGURA CUENCA	
<b>CAPÍTULO 41. PARTICULARIDADES DE LA DISTRIBUCIÓN ESPACIAL DE GRUPOS DE INMIGRANTES EXTRANJEROS EN EL ESPACIO URBANO DEL MUNICIPIO DE MÁLAGA .....</b>	<b>810</b>
JUAN JOSÉ NATERA RIVAS	
ANA ESTER BATISTA ZAMORA	
REMEDIOS LARRUBIA VARGAS	
<b>CAPÍTULO 42. LA EMIGRACIÓN DESDE ISLAS CANARIAS A CAMAJUANÍ (CUBA) A PRINCIPIOS DEL SIGLO XX Y SU IMPACTO EN LA ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA DE LA REGIÓN. ....</b>	<b>832</b>
LUIS ROBLEDO DÍAZ	

<b>CAPÍTULO 43. MIGRACIONES INTERNAS DEL ALTIPLANO PERUANO Y LA IDENTIDAD JULIAQUEÑA .....</b>	<b>854</b>
RUBÉN ARTURO CACSIRE GRIMALDOS	
ANGELIQUE TRACHANA	
<b>CAPÍTULO 44. IDENTIDADES MIGRANTES EN EL ESPACIO POSCOLONIAL: LATINOAMERICANAS EN ESPAÑA Y PORTUGAL... 887</b>	
ANDREA SOUTO GARCÍA	
<b>CAPÍTULO 45. A FESTA E AS TRADIÇÕES COMO FATORES DE CONFORMAÇÃO DA IDENTIDADE E DA MEMÓRIA COLETIVA DAS COMUNIDADES PORTUGUESAS NO ESTRANGEIRO: UMA APROXIMAÇÃO AO ESTUDO DAS DIÁSPORAS DA AMÉRICA E DA EUROPA.....</b>	<b>909</b>
JOSÉ DA CUNHA BARROS	
<b>CAPÍTULO 46. LA EXCLUSIÓN SOCIAL DE LA MINORÍA ÉTNICA GITANA EN EL CONTEXTO EUROPEO.....</b>	<b>917</b>
ALMUDENA MACÍAS LEÓN	
NATALIA DEL PINO-BRUNET	
<b>CAPÍTULO 47. EL PROCESO MIGRATORIO IRREGULAR DE TÚNEZ Y SU REPRESENTACIÓN EN LA MÚSICA POPULAR .....</b>	<b>935</b>
VÍCTOR TERRAZAS CHAMORRO	
<b>CAPÍTULO 48. EL DESVANECIMIENTO DE LA IDENTIDAD A LA LUZ DE LA RECONSTRUCCIÓN DE MEMORIA EN UNA COMUNIDAD COLOMBIANA DESPLAZADA .....</b>	<b>959</b>
LEIDY XIMENA MESA	
HELEN ALEXANDRA GARZÓN BORRAY	
<b>CAPÍTULO 49. INTERVENCIÓN DIDÁCTICA PARA LA SENSIBILIZACIÓN CON LAS MIGRACIONES EN EL AULA DE GEOGRAFÍA .....</b>	<b>986</b>
MARIO CORRALES SERRANO	
<b>CAPÍTULO 50. INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA EL FOMENTO DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA .....</b>	<b>1003</b>
INMACULADA RUIZ-CALZADO	
<b>CAPÍTULO 51. LA EXCLUSIÓN RESIDENCIAL, UN FENÓMENO CRECIENTE EN LA CIUDAD DE MURCIA (ESPAÑA): CONSECUENCIAS SOBRE EL ESPACIO URBANO .....</b>	<b>1021</b>
FRANCISCO JOSÉ MORALES YAGO	

## SECCIÓN IV. TRABAJO

- CAPÍTULO 52. VULNERABILIDAD Y DISCRIMINACIÓN LABORAL: DEL EMPLEO DE EXCLUSIÓN AL EMPLEO DE ÚLTIMO RECURSO** ..... 1049  
ESTEBAN CRUZ HIDALGO  
FRANCISCO MANUEL PAREJO MORUNO  
JOSÉ FRANCISCO RANGEL PRECIADO
- CAPÍTULO 53. CAMBIOS ECONÓMICOS Y SOCIOCULTURALES EN LAS FORMAS DE COMERCIO ITINERANTE Y CONSOLIDACIÓN DEL PEQUEÑO COMERCIO TEXTIL (SIGLOS XX Y XXI) LOS PAÑEROS DE SANTA MARÍA DEL BERROCAL (ÁVILA)** ..... 1071  
M. ESTRELLA SÁNCHEZ-CORCHERO
- CAPÍTULO 54. DINÁMICAS PRODUCTIVAS DE LAS MUJERES INDÍGENAS DE SAN AGUSTÍN LOXICHA, MÉXICO** ..... 1100  
ARTURO CÉSAR LÓPEZ GARCÍA  
JUANA BLANCA MATÍAS MONJARAZ  
OSCAR DAVID VALENCIA LÓPEZ
- CAPÍTULO 55. LOS DESAFÍOS NORMATIVOS ANTE LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL CON PERSPECTIVA DE GÉNERO: UNA MIRADA CRÍTICA AL FUTURO DE LAS RELACIONES LABORALES.** ..... 1124  
ESTEFANÍA GONZÁLEZ COBALEDA
- CAPÍTULO 56. LA DIVERSIDAD CULTURAL DESDE EL DERECHO DEL TRABAJO: DESAFÍOS JURÍDICOS Y PRÁCTICOS PARA SU GESTIÓN EN LAS EMPRESAS ESPAÑOLAS.** ..... 1150  
ESTEFANÍA GONZÁLEZ COBALEDA
- CAPÍTULO 57. RETOS DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL EMPRESARIAL EN LA INCLUSIÓN SOCIOLABORAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD.** ..... 1171  
RAMÓN SEBASTIÁN ACLE MENA  
ESTEFANIA LUCERO PÉREZ ARENAS
- CAPÍTULO 58. ECONOMÍA POLÍTICA DE LA IDENTIDAD: EMPRESARIADO ÉTNICO Y NICHOS DEL MERCADO LABORAL** ..... 1188  
MIKEL BARBA DEL HORNO
- CAPÍTULO 59. DESIGUALDAD Y MERCADO DE TRABAJO: CAPITAL ECONÓMICO, CAPITAL CULTURAL Y CAPITAL SOCIAL.** 1204  
MIKEL BARBA DEL HORNO

<b>CAPÍTULO 60. LA INJUSTICIA CULTURAL EN EL ACCESO AL MERCADO LABORAL DE LOS ESTUDIANTES Y GRADUADOS NO TRADICIONALES .....</b>	<b>1219</b>
MARÍA TENORIO-RODRÍGUEZ TERESA PADILLA-CARMONA	
<b>CAPÍTULO 61. LA DIVISIÓN DEL TRABAJO EN LA AGRICULTURA ESPAÑOLA: EL ORIGEN, EL GÉNERO Y EL NIVEL DE ESTUDIOS COMO ELEMENTOS DETERMINANTES.....</b>	<b>1243</b>
JUAN AGUSTÍN GONZÁLEZ RODRÍGUEZ OLGA BERNAD CAVERO JORDI DOMINGO COLL MARÍA PAZ LÓPEZ TEULÓN	
<b>CAPÍTULO 62. QUANDO O ENVELHECIMENTO NO TRABALHO É OCASIÃO DE COMPORTAMENTOS DISCRIMINATÓRIOS.....</b>	<b>1262</b>
ELVIO PORTO PEREIRA EDUARDO DUQUE SANDRA LÉA LIMA FONTINELE	
<b>CAPÍTULO 63. SAN BECLETA: PEDALEANDO UN TURISMO INCLUSIVO A TRAVÉS DEL PATRIMONIO SAMBERNARDINO (SAN BERNARDO, SANTIAGO DE CHILE). .....</b>	<b>1277</b>
JOSÉ MARCELO BRAVO SÁNCHEZ MG. RUDDY ZÚÑIGA OETIKER NICOLE FERNANDA OYANEDEL ELGUETA NICOLE AEDO LUCERO	
<b>CAPÍTULO 64. LOS MONTES VECINALES EN MANO COMÚN COMO INSTITUCIONES APROPIADORAS DE RECURSOS DE USO COMÚN EN PROCESOS DE ACCIÓN COLECTIVA.....</b>	<b>1302</b>
ADRIÁN MANUEL MOREIRA CASTRO JUAN JOSÉ LABORA GONZÁLEZ RAÚL GARCÍA AMOEDO	
<b>CAPÍTULO 65. DE LA GOBERNANZA A LA CO-GOBERNACIÓN: EXPLORANDO VÍAS PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL DE LOS SECTORES SUBALTERNO A TRAVES DE LOS MOVIMIENTOS POPULARES.....</b>	<b>1317</b>
UNAI VÁZQUEZ PUENTE LUIS MIGUEL UHARTE POZAS	
<b>CAPÍTULO 66. UNA REVISIÓN DE LA SITUACIÓN EN ESPAÑA RESPECTO A LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE.....</b>	<b>1348</b>
LAURA GUERRERO PUERTA	

<b>CAPÍTULO 67. LA SANIDAD PÚBLICA ANDALUZA EN LA ATENCIÓN AL PARTO: ASISTENCIA INCLUSIVA Y EXCLUYENTE A LAS MUJERES .....</b>	1366
JOSÉ MARÍA GARCÍA DE DIEGO	
<b>CAPÍTULO 68. DESPOBLACIÓN Y DESARROLLO RURAL TRAS 30 AÑOS DE LA INICIATIVA EUROPEA LEADER EN ESPAÑA .....</b>	1388
ROSA MECHA LÓPEZ	
<b>CAPÍTULO 69. PLAZAS RESIDENCIALES EN ESPAÑA. PROYECCIÓN A FUTURO. ....</b>	1413
ANTONIA RODRÍGUEZ MARTÍNEZ	
<b>CAPÍTULO 70. TE CUENTO LO QUE NO TE CUENTAN” SOBRE LOS CIGARRILLOS ELECTRÓNICOS, LOS VAPEADORES Y LAS CACHIMBAS .....</b>	1433
AMPARO SUAY MADRID	
ADELAIDA LOZANO POLO	
VÍCTOR JOSÉ VILLANUEVA BLASCO	

#### **SECCIÓN V. DERECHO**

<b>CAPÍTULO 71. DIVERSIDAD DE IDENTIDADES EN EL MARCO DE LAS DEMOCRACIAS LIBERALES CONTEMPORÁNEAS .....</b>	1469
ALBERTO RUIZ MÉNDEZ	
<b>CAPÍTULO 72. DELITOS DE ODI0. LA IDENTIDAD AMENAZADA..</b>	1488
CÉSAR ARROYO LÓPEZ	
<b>CAPÍTULO 73. EL CASTIGO DE LOS ACTOS DE HUMILLACIÓN DE LAS VÍCTIMAS DEL TERRORISMO Y DE SUS FAMILIARES EN EL ART. 578 CP. A PROPÓSITO DE LA STC 35/2020, DE 25 DE FEBRERO.....</b>	1506
LUCAS GABRIEL MENÉNDEZ CONCA	
<b>CAPÍTULO 74. MURGA Y LA CONTESTACIÓN RELIGIOSA DE LAS ÉLITES REPUBLICANAS .....</b>	1521
FRANCISCO JOSÉ TEJADA HERNÁNDEZ	
<b>CAPÍTULO 75. LOS LÍMITES A LA LIBERTAD DE EXPRESIÓN EN EL DISCURSO POLÍTICO, CON ESPECIAL MENCIÓN A LAS CAMPAÑAS ELECTORALES.....</b>	1535
FRANCISCO VALIENTE MARTÍNEZ	
<b>CAPÍTULO 76. ANTISEMITISMO EN NORUEGA. CONTEXTO INTELECTUAL Y DEBATE CONSTITUCIONAL.....</b>	1554
GUILLERMO VICENTE Y GUERRERO	

<b>CAPÍTULO 77. EL FENÓMENO DE LA RADICALIZACIÓN VIOLENTA EN EL MARCO DEL TERRORISMO YIHADISTA.....</b>	1582
ELENA AVILÉS HERNÁNDEZ	
<b>CAPÍTULO 78. LA CONSTITUCIÓN CUBANA DE 2019: LA DEMOCRATIZACIÓN POSPUESTA .....</b>	1598
ENRIQUE CONEJERO PAZ MARÍA DEL CARMEN SEGURA CUENCA	
<b>CAPÍTULO 79. FACTORES DE RIESGO PARA EL DIVORCIO EN ECUADOR.....</b>	1617
DIEGO OCHOA-JIMÉNEZ SILVIA VACA GALLEGOS RAFAEL NICOLÁS SÁNCHEZ PUERTAS	
<b>CAPÍTULO 80. LAS ENTIDADES TERRITORIALES INDÍGENAS COMO ALTERNATIVA DE FORMALIZACIÓN DE LAS ÁREAS NO MUNICIPALIZADAS EN COLOMBIA .....</b>	1634
NAIDÚ DUQUE CANTE	
<b>CAPÍTULO 81. CONSTITUCIONALISMO LIBERAL, IGUALDAD FORMAL Y DESIGUALDAD ECONÓMICA (1812-1848) .....</b>	1653
JESÚS JIMENO-BORRERO	
<b>CAPÍTULO 82. IMAGINARIOS DEL POSCONFLICTO EN EL MUNICIPIO DE MONTENEGRO - QUINDÍO, COLOMBIA MIRADA LOCAL DESDE LOS CIUDADANOS EN ENTORNOS DE PAZ .....</b>	1671
DAMARIS RAMÍREZ BERNATE PEDRO FELIPE DÍAZ ARENAS	
<b>CAPÍTULO 83. LA DIFERENCIA ENRE DELITOS DE ODIOS Y DELITOS DE ACTOS DE ODIOS. ALGUNAS REFLEXIONES TRAS EL CASO HASÉL.....</b>	1696
GONZALO BARRERA BLANCO	

## SECCIÓN VI. FILOSOFÍA

<b>CAPÍTULO 84. DEL ESTIGMA A LA NORMALIZACIÓN: (DES)CUIDAR LA DIFERENCIA .....</b>	1712
AROA CASADO RODRÍGUEZ JAVIER JIMÉNEZ FLORES	
<b>CAPÍTULO 85. LA CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO FILOSÓFICO DE IDENTIDAD Y SU PROBLEMÁTICA ACTUAL EN LAS SOCIEDADES DEMOCRÁTICAS LIBERALES.....</b>	1728
PEDRO JOSÉ GRANDE SÁNCHEZ	

<b>CAPÍTULO 86. RONALD DWORKIN. IDENTIDADES ABSTRACTAS Y DERECHOS INDIVIDUALES .....</b>	<b>1742</b>
ALBERTO CRESPO BALLESTEROS	
<b>CAPÍTULO 87. ATEÍSMO Y SUBALTERNIDAD EN LA DECONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD SEGÚN GAYATRI SPIVAK Y HOMI BHABHA.....</b>	<b>1753</b>
JORGE LEÓN CASERO	
<b>CAPÍTULO 88. EL LIBERALISMO FRUSTRADO DE MARK LILLA....</b>	<b>1774</b>
ANTONIO GÓMEZ VILLAR	
<b>CAPÍTULO 89. FEMINIDAD Y FILOSOFÍA EN EPICURO: INCLUSIÓN IGUALITARIA .....</b>	<b>1786</b>
IGNACIO MARCIO CID	
<b>CAPÍTULO 90. EL CAPITAL EMOCIONAL: REFLEXIONES SOBRE COMPETENCIA EMOCIONAL Y DESIGUALDAD A PARTIR DE ILLOUZ.....</b>	<b>1806</b>
MARÍA TOCINO RIVAS	
<b>CAPÍTULO 91. LA NEGOCIACIÓN SOBRE LAS DISTANCIAS ENTRE IDENTIDADES EN LAS NARRATIVAS DEL NUEVO ORIENTALISMO: HACIA LA RECONSTRUCCIÓN ARGUMENTATIVA DE UN NUEVO TERCER ESPACIO LÓGICO EN LA LITERATURA DE VIAJE SOBRE MARRUECOS.....</b>	<b>1824</b>
MOHAMED EL MOUDEN EL MOUDEN	
<b>CAPÍTULO 92. FRENTE AL ODIO EL AMOR: DEL IMPERIO DE LA DIFERENCIA A UN <i>ETHOS</i> DECOLONIAL.....</b>	<b>1843</b>
MIGUEL MANDUJANO ESTRADA	
<b>CAPÍTULO 93. IDENTIDAD RELACIONAL Y EXCLUSIÓN DE GÉNERO EN EL MARCO DE UNA ONTOLOGÍA CONTINUISTA: PROBLEMAS Y FORTALEZAS DE LA PROPUESTA DE ALMUDENA HERNANDO .....</b>	<b>1860</b>
ELENA YRIGOYEN CARPINTERO	
<b>CAPÍTULO 94. AMBIVALENCIAS Y LÍMITES DE LA INDIVIDUALIZACIÓN Y LA SOCIALIZACIÓN MODERNAS SEGÚN SIMMEL .....</b>	<b>1879</b>
JULIA URABAYEN	
<b>CAPÍTULO 95. LA IDENTIDAD NARRATIVA EN PAUL RICOEUR: HACIA UNA COMPRESIÓN DE LAS IDENTIDADES DE LOS GÉNEROS .....</b>	<b>1903</b>
NORMA LILIANA RUIZ GÓMEZ	



<b>CAPÍTULO 96. PELIGROS DESCONOCIDOS POR LOS JÓVENES EN LA VIDA ONLINE</b> .....	1912
NOELIA GUTIÉRREZ MARTÍN	
EVA ORDÓÑEZ OLMEDO	
<b>CAPÍTULO 97. VIDAS PORNOGRÁFICAS: REDES SOCIALES E IDENTIDAD</b> .....	1942
IRENE BALLESTEROS ALCAÍN	
<b>CAPÍTULO 98. LA CONSTRUCCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD EN MICHEL FOUCAULT</b> .....	1958
ALEJANDRO ÁLVAREZ CARRIZO	
<b>CAPÍTULO 99. LA #SPANISHREVOLUTION: HACIA UNA SOCIOLOGÍA DE LOS AFECTOS</b> .....	1974
JUAN JOSÉ LABORA GONZÁLEZ	
ENRIQUE FERNÁNDEZ VILAS	
ADRIÁN M. MOREIRA CASTRO	
<b>CAPÍTULO 100. WOMEN AND THE CLICHÉ IN TODAY'S SOCIETY</b> . 1995	
ALFONSO CHAVES-MONTERO	
<b>CAPÍTULO 101. LA CONCENTRACIÓN DE LA SOCIEDAD: LINEAMIENTOS PARA UNA TEORÍA DE LA CRISIS DESDE LOS ENFOQUES DE MARX Y LUHMANN</b> .....	2003
RAFAEL ALVEAR	
<b>CAPÍTULO 102. EMANCIPACIÓN SENSOLÓGICA E IDEOLÓGICA ENTRE LOS/AS PRIVADOS/AS DE LIBERTAD</b> .....	2024
JOSÉ BARRIENTOS RASTROJO	
<b>CAPÍTULO 103. LA LUZ INCIERTA: EL RECUERDO COMO EPISTEMOLOGÍA OCULTA DE LA TEORÍA CRÍTICA</b> .....	2044
ANTONIO ALÍAS	

## SECCIÓN VII. EDUCACION

<b>CAPÍTULO 104. DIVERSIDAD Y ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES</b> .....	2060
INMACULADA RUIZ-CALZADO	
<b>CAPÍTULO 105. SOBRE LA CONSTRUCCIÓN EUROPEA DEL CONOCIMIENTO: APROXIMACIÓN CRÍTICA A UNA HEGEMONÍA CIENTÍFICA</b> .....	2074
ENRIQUE FERNÁNDEZ VILAS	
RAÚL GARCÍA AMOEDO	
JUAN JOSÉ LABORA GONZÁLEZ	

<b>CAPÍTULO 106.</b> CREANDO IDENTIDADES, CREANDO CUERPOS: LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR DURANTE EL FRANQUISMO .....	2091
MARTA MAURI MEDRANO	
<b>CAPÍTULO 107.</b> <i>GENIUS LOCI</i> AND ARCHAEOLOGY FROM THE NARRATIVE OF THE WALKING-PICTURE BOOK .....	2105
GLORIA LAPEÑA GALLEGO	
<b>CAPÍTULO 108.</b> A RELAÇÃO ENTRE A ALIMENTAÇÃO E O COMPORTAMENTO SEDENTÁRIO NA QUALIDADE DE VIDA DOS IDOSOS .....	2120
FLAVIANE CRISTINA FARIAS BALTHAR EDUARDO DUQUE	
<b>CAPÍTULO 109.</b> LAS REDES SOCIALES COMO REFLEJO DE ACTITUDES XENÓFOBAS TRAS UN ATENTADO TERRORISTA .....	2142
NATALIA DEL PINO-BRUNET RAFAEL ARREDONDO QUIJADA	
<b>CAPÍTULO 110.</b> INCLUSIÓN EN CHILE, IS THIS THE QUESTION? ...	2163
JOSÉ MANUEL SALUM TOMÉ, PH.D	
<b>CAPÍTULO 111.</b> LA IDENTIDAD DIVERSA EN UN ENTORNO RURAL: EL CASO DE LOS ADOLESCENTES DE UNA CIUDAD MEDIA .....	2183
JUAN AGUSTÍN GONZÁLEZ RODRÍGUEZ JORDI DOMINGO COLL MARÍA PAZ LÓPEZ TEULÓN OLGA BERNAD CAVERO	
<b>CAPÍTULO 112.</b> LA MÚSICA CORAL POTENCIA LA BUENA COEXISTENCIA EN LA ESCUELA .....	2202
M GLORIA GALLEGO-JIMÉNEZ ELKIN FABIÁN VALENCIA MORENO	
<b>CAPÍTULO 113.</b> LA PRENSA DIGITAL, EL SEO Y LA IMAGEN DE LOS ESPAÑOLES CON DISCAPACIDAD.....	2226
GEMA LÓPEZ-SÁNCHEZ	
<b>CAPÍTULO 114.</b> PROGRAMA DE CULTURA DE PAZ Y EDUCACIÓN EMOCIONAL EN UN COLEGIO EN TURKANA, KENIA.....	2242
MAQUE FALGÁS MARÍN MARTA TALAVERA	
<b>CAPÍTULO 115.</b> HÁBITAT RURAL: INVERSIÓN DE TENDENCIA EN EL USO DE RECURSOS DIGITALES .....	2266
ANTONIA RODRÍGUEZ MARTÍNEZ FRANCISCO LUIS RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ	

<b>CAPÍTULO 116. EDUCACIÓN INCLUSIVA EN DISCENTES CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL.....</b>	<b>2288</b>
INMACULADA RUIZ-CALZADO	
<b>CAPÍTULO 117. CINE, VISIBILIZACIÓN Y DESIGUALDAD. REPRESENTACIONES DE LA COMUNIDAD LGTBIQ+ EN KENIA .....</b>	<b>2302</b>
IRENE MERINO CALLE PABLO ARCONADA LEDESMA	
<b>CAPÍTULO 118. INCIDENCIA GEOGRÁFICA DE LAS DESIGUALDADES DE GÉNERO EN AMÉRICA LATINA: RELATO A TRAVÉS DE LA CARTOGRAFÍA TEMÁTICA .....</b>	<b>2324</b>
LÍA FERNÁNDEZ SANGRADOR	

## LA INJUSTICIA CULTURAL EN EL ACCESO AL MERCADO LABORAL DE LOS ESTUDIANTES Y GRADUADOS NO TRADICIONALES<sup>417</sup>

---

MARÍA TENORIO-RODRÍGUEZ  
*Universidad de Sevilla*

TERESA PADILLA-CARMONA  
*Universidad de Sevilla*

### 1. INTRODUCCIÓN

La Unión Europea, los gobiernos nacionales y las universidades muestran su preocupación por la empleabilidad de los titulados universitarios, que se ha convertido en un objetivo clave del proceso de Bolonia (EHE, 2012).

La universidad hoy día acoge a un grupo cada vez mayor de estudiantes con características diferentes del perfil que históricamente ha entrado en sus aulas. Nos referimos a estudiantes maduros, de entornos socio-económicos desfavorecidos, con cargas familiares, con discapacidad, de primera generación, inmigrantes y pertenecientes a minorías étnicas. Utilizamos el término de “estudiante no tradicional” para referirnos a estos grupos (Crosling et ál., 2008). Las investigaciones indican que se encuentran con dificultades específicas para conseguir transiciones eficaces en el mercado laboral (Brown y Hesketh, 2004), necesitan más tiempo para encontrar puestos de trabajo de alta cualificación y tienen mayor probabilidad de encontrar empleos por debajo de su nivel de

---

<sup>417</sup> Estudio realizado dentro del proyecto EMPLOY, Mejora de la empleabilidad de los estudiantes no tradicionales en la educación superior, financiado por el Programa Erasmus+ KeyAction 2 (Ref. 2014-1-UK01-KA203-001842). La información y perspectivas que se ofrecen en este artículo reflejan únicamente el punto de vista de los autores, no la opinión oficial de la Unión Europea. Ni las instituciones ni las personas individuales de la Unión Europea podrán ser consideradas responsables de las opiniones contenidas en el presente texto.

cualificación y, por tanto, menos interesantes y con salarios más bajos (Purcell et ál., 2007).

A pesar de la expansión de las políticas de participación, las desigualdades educativas no han evolucionado de la manera esperada (Fleming et ál., 2017). Existe evidencia de que dicha ampliación no se traduce en una mejora de los resultados del mercado laboral de los grupos no tradicionales y, tampoco garantiza un camino ascendente en la escala de la movilidad social (Tholen y Brown, 2018). Algunos estudios (Chirwa, 2017; Klausen, 2016; Valadas et ál., 2018; Waller et ál., 2018; Morley, 2001) muestra que factores como la clase, raza, edad y sexo suponen limitaciones en el mercado laboral.

En el marco del mercado de trabajo hay una serie de factores estructurales que afectan a los grupos no tradicionales (Valadas et ál., 2018; Tholen y Brown, 2018). La clase se relaciona con otras estructuras sociales y dentro del espacio social hay diferencias significativas de poder que son importantes para las luchas por la igualdad social (O'Neill et ál., 2018). La universalización y normalización de ciertas identidades y valores culturales da lugar a nuevos ejes de diferenciación, permitiendo que surjan nuevas matrices de poder y pertenencia (Morrice, 2017). Los estudiantes no tradicionales se enfrentan a una serie de desigualdades de clase en el mercado laboral en relación con el capital cultural, económico y social, así como cuestiones de localidad, género y edad (Merrill et ál., 2020, Chirwa, 2017).

Sin embargo, un buen número de investigaciones (O'Shea, 2016; McKay y Devlin, 2016; Reay et ál., 2009; Yosso, 2005) han evidenciado la capacidad de resiliencia de los estudiantes en desventaja. Sus particulares característicos, así como las situaciones difíciles que muchos de ellos han tenido que afrontar, les ha permitido desarrollar competencias potencialmente muy útiles para el desarrollo profesional en el mundo laboral. Este trabajo pretende indagar en si los actuales procesos de selección laboral reconocen estas competencias o si, por el contrario, operan bajo patrones de dominación cultural y falta de reconocimiento y respeto a la diversidad. En este escenario, surgen interrogantes como, ¿cuáles son las fortalezas de los estudiantes no tradicionales?, ¿son reconocidas dichas fortalezas en los procesos de reclutamiento?, ¿qué

prácticas llevan a cabo, consciente o inconscientemente, los empleadores cuando reclutan profesionales para su empresa?, ¿cuáles son los efectos de la injusticia cultural en los procesos de inserción laboral? Para responder a estas preguntas se ha desarrollado una investigación cualitativa que explora las opiniones y experiencias de estudiantes y graduados no tradicionales, así como de empleadores y profesionales del reclutamiento laboral.

### 1.1 LA CULTURA DOMINANTE EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO: DESIGUALDADES Y EXCLUSIONES

A pesar de la ampliación de la participación de los estudiantes no tradicionales, la universidad ha sido y sigue siendo dominio de las clases medias y altas blancas. Como demostraron Bourdieu et ál. (1994), las universidades son instituciones de clase media que muestran, imponen y reproducen los valores de la clase media blanca. El trabajo feminista (Pollack, 2013) ha enfatizado el importante contexto histórico de la educación superior, en el que los hombres de antecedentes sociales privilegiados dieron forma a las prácticas que a menudo se dan por sentadas en las universidades contemporáneas. Tales prácticas se han producido a través de formas particulares de ser y hacer, que tienden a excluir aquellas identidades y formas de conocimiento que no se ajustan o no encajan.

La metafórica lucha de poder que tiene lugar en la universidad es asegurar que la "cultura dominante" perdure (Crozier et ál., 2016).

“La política de ampliación de la participación está integrada en las prácticas reguladoras, cuyo objetivo es "arreglar" o "corregir" al sujeto no tradicional para que encaje en las expectativas hegemónicas de lo que significa ser un estudiante universitario. La fijación o corrección se basa en un sujeto-estudiante ideal (imaginario), asociado a valores y disposiciones normalizados, históricamente relacionados con el sujeto joven, apto, de clase media y racializado”. (Burke, 2011, p. 171)

Como señala Burke (2011), esto "no tiene en cuenta las historias complejas y profundamente arraigadas de exclusión, desigualdad y falta de reconocimiento" de los estudiantes no tradicionales en la educación superior (p. 173). Las diferencias que encontramos en los estudiantes a

menudo se malinterpretan como si se tratara de diferencias en el potencial y la capacidad innata, más que de la interacción de disposiciones encarnadas, las relaciones intersubjetivas del campo y las estructuras sociales (McNay, 2008).

El proyecto europeo CHEER (1998-2000) fue relevante para el desarrollo de la investigación sobre educación superior y empleo. Entre los resultados obtenidos, demostró que, si bien los graduados de Europa septentrional y oriental tuvieron una inserción satisfactoria, los graduados de Europa meridional tuvieron mayores problemas para encontrar y mantener un empleo dentro después de la graduación (CHEERS, 2002).

Los conocimientos de las clases altas y medias se consideran un capital valioso para una sociedad jerárquica (Bourdieu y Passeron, 1977). Según Bourdieu, el capital cultural es "una forma de conocimiento, un código interiorizado o una adquisición cognitiva, que dota al agente social de empatía hacia las relaciones culturales, de aprecio por ellas o de competencia para descifrarlas" (Bourdieu, 1993, p. 7). El capital cultural es un recurso del que se sirve la gente para navegar por los espacios o campos sociales, en este caso, el campo del mercado de trabajo. No todo el capital cultural tiene el mismo valor en un campo determinado. Las personas de entornos más aventajados tienden a tener mayores reservas del capital cultural dominante (Bourdieu y Wacquant, 1992). Sin embargo, hay formas de capital cultural que los grupos marginados ponen sobre la mesa y que no son reconocidos ni valorados (Yosso, 2005).

Para Bourdieu, la mayor parte de la dominación en las sociedades avanzadas es ahora simbólica en lugar de lograrse por la fuerza. La dominación suele implicar al menos un cierto sentido de complicidad, en gran medida inconsciente, por parte de los subyugados, y los procesos de desconocimiento son los que lo hacen posible. La legitimidad que se da por sentada cierra el espacio para la disidencia y restringe la participación en el debate democrático de aquellos cuya identidad y valores culturales se perciben como problemáticos (Bourdieu, 1990, p. 109). Las complejas relaciones de poder operan construyendo algunas identidades como "normales" mientras que otras se consideran desviadas o incluso amenazantes (Morrice, 2017). Las competencias valoradas por

los empleadores en los procesos de selección están influenciadas por el género (Blackmore, 1997), la clase social y la raza (Brown y Hesketh, 2004; Smetherham, 2004). El discurso común no tiene en cuenta los factores estructurales y termina despolitizando el debate sobre la empleabilidad, dejando de lado el capital social y cultural y las prácticas de los empleadores (Morley, 2001).

## 1.2 FALTA DE RECONOCIMIENTO EN LOS ESTUDIANTES Y GRADUADOS NO TRADICIONALES

Fraser considera que la justicia social requiere el intento de superar lo que ella denomina el "dilema de la redistribución y el reconocimiento", es decir, la necesidad de abordar cuestiones de injusticia económica y de injusticia cultural (Fraser, 1997). En la práctica, las dos se entrecruzan de modo que se refuerzan mutuamente de manera dialéctica. La primera está arraigada en la estructura político-económica de la sociedad; ya que las personas pueden verse impedidas de participar plenamente por estructuras económicas que les niegan los recursos que necesitan para interactuar con los demás como pares. En este sentido, en las últimas décadas se ha favorecido el acceso de los estudiantes no tradicionales a las instituciones universitarias, sin embargo, no existen estadísticas específicas sobre su progreso en la universidad y su tasa de inserción laboral tras la graduación.

“La segunda forma de entender la injusticia es la cultural o simbólica. En este caso, la injusticia está arraigada en los patrones sociales de representación, interpretación y comunicación. Los ejemplos de este tipo de injusticia incluyen la dominación cultural (estar sujeto a patrones de interpretación y comunicación asociados con otra cultura y ser extraños u hostiles a los propios); el no reconocimiento (hacerse invisible a través de prácticas representativas, interpretativas y comunicativas de la propia cultura); y el irrespeto (ser calumniado o menospreciado habitualmente en las representaciones culturales públicas estereotipadas o en las interacciones cotidianas”. (Fraser, 1997, p.21)

La solución para la injusticia cultural es algún tipo de cambio cultural o simbólico. Esto podría implicar la revaluación cada vez mayor de las identidades irrespetadas y de los productos culturales de grupos menospreciados. Podría implicar reconocer y valorar positivamente la



diversidad cultural. De manera más radical aún, podría implicar la transformación total de los patrones sociales de representación, interpretación y comunicación, creando cambios en la autoconsciencia de todos (Fraser, 1997). Requiere que "... los patrones culturales institucionalizados de interpretación y valoración expresen el mismo respeto por todos los participantes y garanticen la igualdad de oportunidades para lograr la estima social" (Fraser, 1999, p. 37).

Para Fraser (1999), el reconocimiento erróneo es una forma de "subordinación de estatus" arraigada en las relaciones sociales y en los patrones institucionalizados de dominación. El reconocimiento nos ayuda a considerar la política de la identidad y las formas en que ciertas personas han sido históricamente mal reconocidas en diferentes instituciones sociales, incluyendo las universidades.

Encontramos estudios, aunque muy escasos, que se han centrado en la falta de reconocimiento en las instituciones de educación superior y el mercado laboral. Harman (2017) afirma que no es una práctica habitual incorporar a los estudiantes no tradicionales curricularmente o considerarlos como una contribución positiva en otras experiencias académicas. Un estudio realizado por Morrison (2014) muestra que los estudiantes universitarios de magisterio de último año percibían impedimentos relacionados con el empleo derivados de procesos de falta de reconocimiento y mala distribución en la contratación de profesores de primaria.

Los estudiantes llegan a la universidad con entendimientos particulares e importantes y no como recipientes vacíos (Freire, 1985). Se deben considerar los capitales que aportan a la educación superior como resultado directo de sus antecedentes y experiencias previas (Meuleman et ál., 2015). Diferentes autores aluden a la importancia de valorar las fortalezas de los estudiantes no tradicionales en las instituciones de educación superior. McKay y Devlin (2016) afirman que todos los estudiantes de diversos orígenes deben ser valorados por la posible contribución que pueden aportar a otros estudiantes y a la educación superior. Smit (2012) y Harvey et ál. (2006) insisten en que es necesario valorar la diversidad y que las instituciones deben esforzarse por aprovechar "sus riquezas". Macqueen (2018) y Devlin (2013) argumentan que es

importante reconocer los capitales de los estudiantes no tradicionales para evitar una visión de déficit. Gale (2011) pide que se "reconozca la diferencia" y Burke (2012) comprensión y el reconocimiento de la diferencia, la desigualdad y el poder. Aunque estos autores aluden al contexto de la educación superior, podemos relacionarlo con las contribuciones que pueden hacer los estudiantes no tradicionales en el mercado laboral.

## 2. OBJETIVOS

En un contexto laboral en el que los procesos de selección laboral operan bajo patrones de dominación cultural y falta de reconocimiento, nuestro objetivo general consiste en comprender la realidad de los estudiantes y graduados no tradicionales en el mercado laboral actual. Para ello, nos marcamos los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las fortalezas de estudiantes y graduados no tradicionales.
- Explorar los efectos de injusticia cultural en los procesos de inserción laboral.

## 3. METODOLOGÍA

Se ha utilizado un enfoque cualitativo e interdisciplinar con el fin de analizar las fortalezas de los estudiantes y graduados no tradicionales y los efectos de la injusticia cultural en los procesos de inserción laboral.

Se trata de un estudio biográfico-narrativo (Elliott, 2005), que captura la riqueza de las experiencias de los estudiantes no tradicionales y los significados más amplios de tales experiencias (Benson et ál., 2010). Este método nos permite adentrarnos en las complejas interacciones que las personas hacen día a día, en tiempo y espacio, configurando su identidad individual y social, construyendo y reconstruyendo historias personales y sociales (Connelly y Clandinin, 1995).

### 3.1 PARTICIPANTES

Se han realizado entrevistas biográficas en profundidad a 40 participantes. Por una parte, fueron entrevistados 23 estudiantes y graduados de una universidad al sur de España, pertenecientes a las diferentes ramas de conocimiento (Salud, Ingeniería y Arquitectura, Sociales y Jurídicas, Artes y Humanidades, y Ciencias), y que cumplen con una o más características que definen al perfil de estudiante no tradicional (adultos, estudiantes procedentes de una familia cuyos padres no tienen un título universitario, trabajadores, con hijos a su cargo; estudiantes con discapacidad; personas de origen migrante o procedentes de minorías étnicas; estudiantes de primera generación; estudiantes provenientes de una familia con bajo capital económico). Por otra parte, se realizaron entrevistas a un segundo grupo, compuesto por 17 participantes, que incluyó los siguientes perfiles: empleadores públicos y privados, técnicos de los servicios de orientación y apoyo, gestores de prácticas curriculares, y profesores universitarios que trabajan la empleabilidad de sus estudiantes.

La selección de los participantes se ha llevado a cabo utilizando diferentes técnicas de muestreo: teórico, de bola de nieve y por cuotas. La búsqueda e incorporación de participantes se realizó hasta alcanzar la saturación, lo que significa que la información recopilada no aportaba datos novedosos a las dimensiones de análisis.

### 3.2 PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS

Para la recogida de información de los estudiantes y graduados se utilizó la entrevista biográfica en profundidad. Según Bolívar (2001), la entrevista biográfica exige una reflexión y rememoración de episodios de vida; así, la persona relata estos aspectos en el marco de un intercambio abierto (introspección y diálogo), posibilitando la profundización en las circunstancias de su vida. Por otra parte, fueron realizadas entrevistas semiestructuradas a empleadores, gestores de prácticas curriculares y profesores.

Se elaboró un guion de entrevista para estudiantes y graduados no tradicionales, siguiendo el modelo elaborado por González-Monteaudo

(2010), y un segundo guion para empleadores, gestores de prácticas curriculares y docentes universitarios. Con respecto al primero, abordamos temas como el contexto social de origen, las trayectorias académicas y personales, y la transición al mercado laboral. El guion de entrevista para los empleadores explora dimensiones como el itinerario profesional, competencias de empleabilidad, estrategias de selección y los graduados no tradicionales en los procesos de selección.

El análisis se realizó mediante dos perspectivas: deductiva e inductiva. La perspectiva deductiva consistió en identificar fragmentos textuales relacionados con la revisión de la literatura. La perspectiva inductiva se basó en la construcción de categorías emergentes derivadas de los datos de las entrevistas. Además, se realizó una triangulación de los datos aportados por participantes, para mejorar la comprensión de nuestro objeto de estudio. Se usó un programa de análisis cualitativo, el software NVivo 11, para organizar, manipular, clasificar y analizar los datos.

## 4. RESULTADOS

### 4.1 FORTALEZAS DE LOS ESTUDIANTES NO TRADICIONALES

Los graduados no tradicionales suelen enfrentarse a desventajas y desafíos difíciles, a los que se han adaptado con éxito y les han llevado a desarrollar una impresionante gama de recursos internos (O'Shea, 2016; McKay y Devlin, 2016). Las capacidades de resiliencia y de enfrentar la adversidad se convierten en recursos productivos de los estudiantes de la clase trabajadora en el contexto universitario. Los participantes con perfil no tradicional que fueron entrevistados con frecuencia han pasado por situaciones difíciles. El tener que enfrentarse a una enfermedad sobrevenida hizo que Gioser desarrollase la resiliencia. Así lo afirma en el siguiente testimonio:

“Te abre mucho la mente, en el sentido de ver las cosas de otra manera; donde había problemas, ya no los ves; buscas otras soluciones; te acostumbras más, en vez de a quejarte, te acostumbras a buscar soluciones” (Gioser, estudiante).

Han llegado a ser graduados en un contexto familiar y social en el que han carecido, en gran medida, de apoyo y recursos externos; lo que ha llevado a desarrollar la autonomía y la independencia (Reay et ál., 2009). Además, han mostrado relevantes características personales, como la determinación, la autosuficiencia, la motivación y el trabajo arduo, fundamentales para el logro del éxito académico (Aries y Seider, 2007). Alejandro, un joven inmigrante, ha tenido que desarrollar competencias para ser autodidacta, ya que sus dificultades económicas no le permitían estudiar inglés en una academia.

“Estoy estudiando inglés por mi cuenta, con un programa de “inglés usted mismo”, con clases que están colgadas en Internet y tal. Claro, no tengo dinero para pagarme una academia ni un profesor particular, hago lo que puedo” (Alejandro, estudiante).

Yosso (2005) hace referencia al capital de aspiración, que es una forma de resiliencia que permite, tanto al individuo como a sus hijos, "soñar con posibilidades más allá de sus circunstancias actuales, a menudo sin los medios objetivos para alcanzar esas metas" (p.78). Estos participantes son a menudo los "grandes triunfadores" de su clase social (Gofen, 2007), y tener aspiraciones bien articuladas no sólo proporciona un impulso para matricularse, sino también una fuente de fortaleza y persistencia. El capital resistente, que está estrechamente ligado a estas motivaciones, se refiere a los conocimientos y habilidades que se han desarrollado, debido a la resistencia a la subordinación y al *statu quo* (Yosso, 2005; O'Shea, 2016). Este es el caso de Lore, una chica gitana, procedente de un barrio de exclusión social, cuyos padres se dedicaban a la venta ambulante. Ella afirma que ha tenido que poner en marcha mecanismos internos para llegar a ser graduada universitaria, teniendo en cuenta el contexto del que procedía.

“Yo soy enfermera, tengo una carrera, pero vivo en un barrio marginal, mi padre es gitano (...) yo he conseguido lo que tengo, nadie me ha ayudado tampoco, lo que tengo es porque yo lo he luchado (...) yo lo he vivido. Entonces, una persona que lo ha vivido puede enfrentarse a una situación con mayor conocimiento que otra que no lo ha vivido” (Lore, graduada).

Para los graduados adultos, las habilidades y los conocimientos que han adquirido antes de convertirse en estudiantes les proporcionan un capital significativo del que se benefician. El capital experiencial es una fortaleza distintiva para este grupo, ya que les ha proporcionado habilidades para manejar demandas competitivas, tratar con personas difíciles y mantener la resiliencia en circunstancias a menudo muy difíciles (O'Shea et ál., 2014). Legna, graduado maduro, se refiere a este aspecto en la siguiente cita:

“con él estuve hablando pues como estoy hablando ahora, con soltura, sabiendo lo que quiero, con el bagaje que tengo (...) tenemos mucha experiencia, un bagaje” (Legna, graduado).

Los empleadores consideran que estas competencias son muy útiles para el mercado laboral actual. Aquí mostramos algunas reflexiones de empleadores, que se refieren a la resiliencia, la flexibilidad, la actitud proactiva, la capacidad de buscar recursos por sí mismo y a ser autodidacta.

“Que es capaz de ser resiliente, de resistir la frustración, de ser capaz de ser fuerte ante las adversidades, de todo eso hay en la vida y hay muchas. Entonces, el tener a alguien que es capaz de salir adelante en las situaciones difíciles es importante en el mundo laboral” (Gel, empleador privado).

“Sí, yo creo que es importante que demuestre que son personas activas (...), que no se han quedado quietas, que son personas con diversos intereses y con ganas de hacer. Es muy importante” (Larpi, empleador privado).

“Todo va evolucionando, y como tú no sigas estudiando y sigas leyendo y sigas formándote, te quedas estancado, ¿no? Eso está clarísimo y más hoy en día, sí, está clarísimo que es fundamental tener esa capacidad” (Cartu, empleador privado).

Sin embargo, no encontramos en nuestro estudio evidencias de que estas competencias sean valoradas en los procesos de selección. Los criterios de acceso se basan en la meritocracia y en una serie de competencias útiles para desarrollar la entrevista de trabajo. Los recursos internos que poseen los estudiantes no tradicionales podrían tener implicaciones positivas para el desempeño de la actividad laboral, pero no llegan a ser

identificados, reconocidos y valorados en los procesos de inserción laboral.

La razón que se da en gran parte de la investigación es que los estudiantes no tradicionales no poseen las competencias valoradas en el mercado laboral. Esta perspectiva identifica que los estudiantes no necesariamente carecen de conocimientos, sino que el conocimiento o el capital cultural que poseen puede no ser valorado en el entorno de la educación superior. En el contexto universitario, O'Shea (2016) sostiene que los estudiantes no tradicionales no ingresan en dicha institución sin un capital cultural, sino que se trata de un capital cultural diferente al que tradicionalmente valoran las universidades.

En línea con las aportaciones de Haggis (2006) y Devlin (2013), este enfoque no implica la necesidad de abandonar la responsabilidad del individuo, pero sí cuestionar las suposiciones aceptadas sobre lo que se considera "potencial" y "capacidad" (Burke et ál., 2016). Por ello, se hace preciso desarrollar un concepto más amplio de "potencial", en el que se valore la diferencia, de manera que se puedan desarrollar procesos favorecedores de la equidad (Barnett, 2011; Burke y McManus, 2009).

#### 4.2 EFECTOS DE LA INJUSTICIA CULTURAL EN EL MERCADO LABORAL

En general, los empleadores mencionaron que los candidatos están en pie de igualdad en un proceso de contratación y selección, independientemente de la edad, el sexo y la nacionalidad. Sin embargo, se hace mención a una discriminación sutil hacia ciertos grupos no tradicionales. Algunos autores han insistido en la gravedad de sustituir el "racismo flagrante" por el "racismo sutil" ya que puede tener incluso la consecuencia no deseada de ocultar las manifestaciones más flagrantes de racismo (Machado, 2001). Así lo manifiesta Gel, responsable de recursos humanos.

*“no está bien visto en la empresa, entonces, es algo que tú no puedes decir abiertamente que es un gitano, no lo puedes decir porque no está bien visto (...) es muy difícil hablar de esos temas de manera abierta.*

*Pero, sí, un discrimen menor, más solapado, sí lo hay, claro” (Gel, empleador).*

Para ser empleable hay que cumplir con los estereotipos del sector, que pueden estar relacionados con el acento (Morrison, 2014), la raza o las características físicas (Burke y McManus 2009, Fragoso y Paulos, 2018). Mencar y Sergio son responsable de Recursos Humanos, afirman que el color de piel o el tener discapacidad puede ser motivo de discriminación en los procesos de selección al no cumplir con la imagen estereotipada. Sergio relata un caso de éxito de un chico con enanismo, entre los motivos destaca que este candidato no estaba de cara al cliente y tenía una formación muy específica. Con respecto a esto último, los perfiles no tradicionales se encuentran con la tarea adicional de tener un plus que sea muy atractivo para alcanzar la contratación.

“Tu imagínate una persona de raza gitana con la piel muy oscura que se nota claramente, seguramente tiene más dificultad. A su lado, su primo hermano que tiene la piel más blanquita, que no se le nota, seguramente no tiene ninguna. Pero eso tiene que ver con los prejuicios que tenemos todos metidos (...) pues a lo mejor esa persona tiene más dificultades, seguro, vamos, estoy convencidísima” (Mencar, empleadora).

“hay una persona en la empresa que tiene enanismo. A esa persona la cogimos porque tenía una formación muy específica en temas de metodología de proyectos (...) tampoco tenía una presencia constante con el cliente; porque sí que para la empresa privada es muy importante la presencia de imagen (...) A la hora de elegir entre el rubio, alto, de uno noventa, o elegir el “tal”; elige el rubio, alto, de uno noventa, eso está claro. Como en este caso él no trabajaba de manera presencial, pues, por su formación específica lo cogimos” (Sergio, empleador).

Manda, estudiante con discapacidad visual hace referencia a un desconocimiento por parte de los empleadores sobre sus características y por ello eligen a una persona sin una discapacidad asociada. Además, no se encuentran con la situación de tener que adaptar el puesto de trabajo a la persona con discapacidad.

“Yo creo que es por un prejuicio que ellos tienen, pero yo no creo que ellos piensen, tal vez me equivoco, no creo que ellos piensen que nosotros no podemos hacer las mismas cosas que ellos. Yo creo que ellos no saben cómo comunicarse, cómo trabajamos, y lo más fácil es una



persona que tenga las mismas habilidades y capacidades que tú, que tú no le tengas que adaptar nada” (Manda, estudiante).

El lugar de procedencia y el origen étnico también llega a ser motivo de discriminación. Sergio matiza que esta se da especialmente en personas no europeas o americanas (estadounidenses). Pepe afirma que cuando un trabajador o trabajadora gitana comete una falta en su trabajo, se le atribuye a su procedencia. Por otra parte, Teer relata un caso de éxito de un candidato peruano, para ello tuvo que modificar su acento y sus expresiones. Estas declaraciones reflejan la necesidad de ocultar o disimular las características de los grupos no tradicionales. El racismo se expresa a través de actitudes socialmente aceptadas e “inconsciente” que consisten en una aceptación tácita de las normas y privilegios dominantes de los blancos (King, 1991). La Teoría Crítica de la Raza encuentra que el racismo a menudo está bien disfrazado en la retórica de los valores "normativos" compartidos.

“con colectivos tipo africanos, gitanos, gente de nacionalidades que no son a la americana, o personal de fuera de Europa y del tercer mundo muchas veces hay muchísima discriminación, de hecho, prácticamente no entran en ningún proceso ya solo por eso (...) el sector español es muy clasista, o sea la empresa española es muy clasista” (Sergio, empleador).

“O sea, una persona de etnia gitana, (...) su cultura es distinta a la de aquí. Entonces hay muchos prejuicios en cuando a, (...) que es muy fácil decir “ha faltado porque es gitano o ha hecho esto porque es gitano” (...) es muy fácil atribuir lo malo a eso” (Pepe, empleadora).

"Hay que adquirir la misma forma de comunicación (...). No todo, porque hay expresiones que no cambian, pero hay otras que sí; y el médico, por ejemplo, tuvo que cambiar ciertas expresiones. Sobre todo, porque tuvo que adaptarse aquí" (Teer, empleador privado).

Monteiro (2018) encontró que los estudiantes que trabajan, muchos de los cuales coinciden también con el perfil de estudiante maduro, se perciben con mayor preparación para el mercado laboral. Sin embargo, se perciben como menos empleables que sus compañeros tradicionales. Amapola, graduada de edad madura, relata una entrevista de trabajo sintió que no valoraron sus capacidades y fortalezas para el puesto de trabajo y la edad fue motivo de exclusión.

“no hace mucho fui a entregar personalmente un currículum y bueno, quise contarle mi experiencia y no me dio opciones, me dijo “eso no es lo que buscamos”. Yo decía “es que yo también he hecho esto”, “no, eso no es lo que buscamos” “y yo también he hecho esto”, “no, eso no es lo que buscamos”. Y yo pensé “este no me quiere por mi edad; me ha visto y lo que quiere es una persona joven” (Amapola, graduada).

Como resultado de los repetidos encuentros con la mirada estigmatizante de un otro culturalmente dominante, los miembros de los grupos desvalorizados interiorizan una imagen negativa de sí mismos y se ven impedidos de desarrollar una sana identidad cultural propia (Fraser, 2000). Rafael, profesor universitario y empleador, hace referencia a la imagen negativa de sí mismos que tienen los grupos no tradicionales, destacando la vergüenza y la timidez. Por su parte, Dani menciona el miedo al rechazo por ser gitano.

“hay muchos estudiantes no tradicionales, incluso algunos que, por vergüenza, o por timidez, o por estigma prefieren no percibirse a sí mismos como estudiantes no tradicionales. Por ejemplo, el colectivo romaní, los gitanos. Yo recuerdo que tenía en la anterior empresa una chica en administración que era coordinadora y era hija de uno de los de la asociación romaní y eso ella lo tenía como...que no lo sabía nadie, así como, “que no lo sepan” (Rafael, empleador).

“no es que me esconda, pero sí que es verdad que te da un poco de cosilla (...) Ese tipo de trato, digamos, no especialmente del todo tolerantes, aunque sea semánticamente yo creo que hay que cuidar esos aspectos y ahí sí que no se cuidan. Entonces a mí sí me da un poco de cosilla, de miedo, porque te da un poco de miedo tener algún rechazo” (Dani, graduado).

Una mayor empleabilidad percibida fortalecerá la confianza en sí mismos de los graduados a medida que se embarcan en sus carreras (Clarke, 2018). Hinchliffe y Jolly (2011) argumentaron que la promoción de la identidad de los graduados tiene mayor peso en la empleabilidad que el desarrollo de las habilidades de empleabilidad. Debono, profesor universitario, manifiesta que las expectativas de empleo de los graduados no tradicionales son negativas.

“las expectativas son también negativas (...) casi anulan sus competencias y dicen todo lo que les van a pedir, “yo ahora mismo no tengo nada de esto. Me cuesta mucho tener un puesto de trabajo porque me van a

pedir A, B, C y yo eso no lo voy a tener, no voy a saber responder a las expectativas que tienen” (Debono, empleador).

Jackson (2016) afirma que, si bien los estudiantes son el motor de la formación de la identidad, es responsabilidad de todas las partes interesadas (como el personal universitario, educadores, empleadores) favorecer la mayor conciencia de sí mismo y el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes. La política de reconocimiento propone que los miembros de grupos mal reconocidos rechacen esas imágenes en favor de nuevas auto-representaciones de su propia creación, desechando las identidades negativas internalizadas y uniéndose colectivamente para producir una cultura propia que se afirme a sí misma (Frase, 2000). Según Burke y Crozier (2013), es importante que los grupos no tradicionales sean reconocidos como “legítimo” o “dignos” de su participación en educación superior. Rafael, responsable de recursos humanos, lleva dicha afirmación al campo del trabajo cualificado, dentro de un marco que valida y legitima las disposiciones e identidades del perfil ‘tradicional’.

“yo creo que en cierto sentido hay que hacer un poco de “evangelización”, si me permites el término. De ¿qué es esto de los estudiantes no tradicionales?, que identifiquen a estas personas así y que ellos se sientan suficientemente empoderados para decir, “oye, yo he sido un estudiante no tradicional” y creo que es importante propiciar pues que no solamente se contraten a personas...” (Rafael, empleador).

Algunos estudios centrados en prácticas sobre la equidad en educación superior muestran que las suposiciones y los juicios que a menudo formulamos reproducen involuntariamente las desigualdades (Burke, 2012; Sayer, 2011; James, 2015). Si bien estos estudios se han centrado en el acceso a la universidad, podemos relacionarlos con los procesos de selección laboral.

Las prácticas que parecen inicialmente buenas podrían responder a desigualdades estructurales y reproducirlas. Las personas que trabajan en los procesos de selección al mercado laboral pueden ser agentes involuntarios o inconscientes de la desigualdad. Sería importante que los agentes responsables de los procesos de selección se pregunten en qué sentido forma parte de un sistema que genera desigualdades. Diferentes

autores destacan la importancia de la reflexividad a fin de evitar la reproducción de reconocimientos erróneos involuntarios y desarrollar prácticas que permitan un desarrollo inclusivo para todas las personas (Bennett et ál., 2018; Burke et ál., 2017). La reflexividad ayuda a cuestionar nuestros propios enfoques y a identificar prácticas y juicios discriminatorios que introducimos inadvertidamente en nuestro trabajo (Burke y Crozier, 2013). El testimonio de Sergio muestra que hizo un ejercicio de reflexividad para contratar a una persona de edad madura. Cai, invita a reconocer las fortalezas de los grupos no tradicionales en los procesos de selección.

“es un ejercicio que otras veces no haces, porque dices... directamente pasas de esta persona y dices... “otro candidato joven y me olvido del tema” pero dijimos “venga, como hemos tenido un intento fallido con el anterior joven, vamos a probar con este” (...) Y está funcionando bastante bien” (Sergio, empleador).

“yo trabajaría las habilidades en positivo, de como yo, como persona con discapacidad puedo ofrecerle a ese empresario o empresaria. Por ejemplo, un estudiante con síndrome de Asperger, hay que informar que es una persona que es constante, que es sincera; todo lo que puedo potenciar” (Cai, empleadora).

## 5. CONCLUSIONES

El propósito de este estudio ha sido comprender la realidad de los estudiantes y graduados no tradicionales en el mercado laboral. Con el primer objetivo tratamos de identificar las fortalezas de estudiantes y graduados no tradicionales. Los estudiantes y graduados no tradicionales se han enfrentado a situaciones difíciles, que han favorecido el desarrollo de una amplia gama de recursos personales y sociales (resiliencia, flexibilidad, adaptación a nuevos contextos, superación de las adversidades del entorno del que proceden, la autosuficiencia, la motivación, el trabajo arduo y otros) (Reay et ál., 2009; Aries y Seider, 2007). Estos recursos, que podrían ser muy útiles para el desempeño de la actividad laboral, no suelen ser reconocidos ni valorados en los procesos de selección. Dichos procesos están claramente arraigados en historias de desigualdades clasificadas, reconocimientos erróneos y relaciones de

poder complejas. En este contexto, Burke et ál. (2017) afirman que el derecho y el acceso al empleo cualificado están moldeados por los errores de reconocimiento y por las desigualdades estructurales, culturales e institucionales; por ello, el acceso al mercado no puede considerarse con relación a la mera capacidad individual.

De acuerdo con Burke, et ál., 2016; Barnett, 2011; Burke y McManus, 2009, se hace necesario cuestionar las suposiciones aceptadas sobre lo que se considera "potencial" y ampliar su concepción a aquellos elementos que han sido históricamente ignorados, marginados o no reconocidos de manera suficiente. Ello llevaría a poner en valor la diferencia y facilitaría el desarrollo de procesos favorecedores de la equidad.

Con el segundo objetivo tratamos de explorar los efectos de injusticia cultural en los procesos de inserción laboral. Encontramos que factores como la clase, raza, edad y el lugar de procedencia suponen limitaciones en el mercado laboral (Klausen, 2016; Valadas et ál., 2017; Waller et ál., 2018; Morley, 2001). En ello tienen una importante influencia las prácticas de dominación cultural porque opera la falta de reconocimiento y respeto hacia los grupos no tradicionales en el mercado laboral (Fraser, 1997). Los estudiantes no tradicionales sufren discriminación por no ajustarse a los estereotipos del sector, que suelen estar relacionados con el acento, la raza o las características físicas (Burke y McManus 2009, Fragosó y Paulos, 2017). Esta discriminación, de acuerdo con Bourdieu, es simbólica en lugar de lograrse por la fuerza, e implica cierto sentido de complicidad e inconsciencia por parte de los agentes que intervienen en los procesos de selección.

En el mercado laboral se trata de asegurar que la "cultura dominante" perdure. Así, existe una tendencia en los procesos de selección a ocultar, modificar o disimular las características peculiares de los perfiles no tradicionales, tratando de ofrecer una imagen que encaje con el estereotipo que ha sido el históricamente reconocido como legítimo. Algo similar a lo que sucede en las instituciones de educación superior según Burke (2011), donde prácticas reguladoras tratan de "arreglar" o "corregir" al sujeto no tradicional para que encaje en las expectativas hegemónicas de lo que significa ser un estudiante universitario. Además, existe resistencia por parte de los empleadores para responder a las

necesidades que puedan tener dichos perfiles, como la adaptación del puesto de trabajo a personas con discapacidad.

Los graduados no tradicionales encuentran impedimentos relacionados con la falta de reconocimiento en los procesos de inserción laboral (Morrison, 2014). Como resultado de la desvalorización de sus características y el sentimiento de “no encaje” con la cultura dominante, a menudo los estudiantes y graduados no tradicionales interiorizan una imagen negativa de sí mismos y tienen bajas expectativas de su empleabilidad (Monteiro, 2018).

Las personas que trabajan en los procesos de selección al mercado laboral están influenciadas por discursos sociales discriminatorios que introducen inadvertidamente en su trabajo. En consonancia con Bennett et ál. (2018), Burke et ál., (2017), encontramos que la reflexividad ayuda a los responsables del proceso de selección a cuestionar sus enfoques, evita la reproducción de reconocimientos erróneos involuntarios y ayuda a reconocer el valor que aporta la diversidad en el mercado laboral.

## 6. REFERENCIAS

- Aries, E. y Seider, M. (2007). The Role of Social Class in the Formation of Identity: A Study of Public and Elite Private College Student. *The Journal of Social Psychology*, 147(2), 137–57.
- Barnett, P. (2011). Discussions across difference: Addressing the affective dimensions of teaching diverse students about diversity. *Teaching in Higher Education*, 16(6), 669–679.
- Bennett, A., Burke, P. J., Stevenson, J. y Tooth, R. (2018). An inter/national strategy for developing more equitable policies and practices in higher education. *International Studies in Widening Participation*, 5(1), 1–9.
- Benson, R., Hewitt, L., Heagney, M., Devos, A. y Crosling, G. (2010). Diverse pathways into higher education: Using students’ stories to identify transformative experiences. *Australian Journal of Adult Learning*, 50, 26–53.
- Blackmore, J. (1997). The gendering of skill and vocationalism in twentiethcentury Australian education. En A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown y A. Stuart Wells (Eds), *Education: Culture, economy, society*. Oxford University Press.

- Bolívar, A. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación enfoque y metodología*. La Muralla.
- Bourdieu, P. (1990). *In Other Words: Essays Towards a Reflexive Sociology*. Polity Press.
- Bourdieu, P. (1993). *The Field of Cultural Production: Essays on Art and Literature*. Polity Press.
- Bourdieu, P., Passeron, C. y De Saint Martin, M. (1994). *Academic Discourse*. Polity Press.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Sage.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. University of Chicago Press.
- Brown, P. y Hesketh, A. (2004). *The mismanagement of talent: employability and jobs in the knowledge economy*. Oxford University Press.
- Burke, P. J. (2011). Masculinity, subjectivity and neoliberalism in men's accounts of migration and higher educational participation. *Gender and Education*, 23(2), 169–184.
- Burke, P. J. (2012). *The Right to Higher Education: Beyond widening participation (1st ed.)*. Routledge.
- Burke, P. J., Bennett, A., Burgess, C., Gray, K. y Southgate, E. (2016). *Capability, belonging and equity in higher education: Developing inclusive approaches*. NCSEHE.
- Burke, P. J., Crozier, G. y Misiasek, L.I. (2017). *Changing Pedagogical Spaces in Higher Education: Diversity, inequalities and misrecognition*. Routledge.
- Burke, P. J. y Crozier, G. (2013). *Teaching inclusively: Changing Pedagogical Spaces*. University of Roehampton and HEA.
- Burke, P. J. y McManus, J. (2009). *Art for a few: Exclusion and Misrecognition in Art and Design Higher Education Admissions*. National Arts Learning Network
- CHEERS (2002). *Careers after Higher Education: A European Research Survey. Higher Education and Graduate Employment in Europe - European Graduate Survey*.
- Chirwa, M. (2017, 7-8 de septiembre). *Employability of Non-Traditional students: An Exploration of Class and Race*. International Conference Experiencing Higher Education, Transitions and the Graduate Labour Market: The Non-Traditional Student Perspective. University of Seville.

- Clarke, M. (2018) Rethinking graduate employability: the role of capital, individual attributes and context, *Studies in Higher Education*, 43(11), 1923-1937.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa et ál. (Eds.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp.11-59). Laertes.
- Crosling G., Thomas L. y Heagney M. (2008). Improving student retention in higher education. The role of teaching and learning. Routledge.
- Crozier, G., Burke, P. J. y Archer, L. (2016) Peer relations in higher education: raced, classed and gendered constructions and Othering, *Whiteness and Education*, 1(1), 39-53.
- Devlin, M. (2013). Bridging socio-cultural incongruity: conceptualising the success of students from low socio-economic status backgrounds in Australian higher education. *Studies in Higher Education*, 38(6), 939-949.
- Elliott, J. (2005). Using narrative in social research. Qualitative and quantitative approaches. Sage.
- Fleming, T., Loxley, A. y Finnegan, F. (2017). Access and participation in Irish Higher Education. Palgrave Macmillan.
- Fragoso, A. y Paulos, L. (2018) Competências e práticas de recrutamento no mercado de trabalho: perspectivas de estudantes e graduados não-tradicionais, e empregadores. En A. Fragoso y S.T. Valadas. (Ed.), *Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior* (pp. 297- 316). CINEP.
- Fraser, N. (1997). *Justice Interruptus. Critical Reflections on the "Postsocialist" Condition*. Routledge.
- Fraser, N. (1999). Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition, and participation. En Ray, L, Sayer, A (eds.) *Culture and Economy After the Cultural Turn* (pp. 25–52). Sage.
- Fraser, N. (2000). Rethinking Recognition: Overcoming Displacement and Reification in Cultural Politics, *New Left Review*, 3,107–20.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gale, T. (2011). Student equity's starring role in Australian higher education: Not yet centre field. *Australian Educational Researcher*, 38(1), 5-23.
- Gofen, A. (2007). *Family capital: How first-generation higher education students break the intergenerational cycle*. Wisconsin-Madison: Institution for Research on Poverty.
- González-Monteagudo, J. (2010). Biografía, identidad y aprendizaje en estudiantes universitarios no tradicionales. Estudio de caso de una mujer



- trabajadora. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 14(3), 131-147.
- Haggis, T. (2006). Pedagogies for diversity: retaining critical challenge amidstore of 'dumbing down'. *Studies in Higher Education*, 31(5), 521-535.
- Harman, K. (2017) Democracy, emancipation and widening participation in the UK: Changing the 'distribution of the sensible', *Studies in the Education of Adults*, 49(1), 92-108.
- Harvey, L., Drew, S. y Smith, M. (2006). The first-year experience: a review of literature for the Higher Education Academy. *The Higher Education Academy*.
- Hinchliffe, G. y Jolly, A. (2011). Graduate identity and employability, *British Educational Research Journal*, 37(4), 563-584.
- Jackson, D. (2016). Re-conceptualising graduate employability: the importance of pre-professional identity. *Higher Education Research & Development*, 35(5), 925-939.
- James, D. (2015) How Bourdieu bites back: recognising misrecognition in education and educational research, *Cambridge Journal of Education*, 45(1), 97-112.
- King, J. (1991). Dysconscious Racism: Ideology, Identity, and the Miseducation of Teachers. *The Journal of Negro Education*, 60(2), 133-146.
- Klausen, T. B. (2016). Earnings among young and mature Danish university graduates. *Journal of Education and Work*, 29(4), 494-518.
- Machado, F. L. (2001). Contextos e percepções de racismo no quotidiano. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (36), 53-80.
- Macqueen, S. (2018). Family and social capital for the success of non-traditional students in higher education. *International Studies in Widening Participation*, 5(1), 37-50.
- McKay, J. y Devlin, M. (2016). 'Low income doesn't mean stupid and destined for failure': challenging the deficit discourse around students from low SES backgrounds in higher education, *International Journal of Inclusive Education*, 20(4), 347-363.
- McNay, L. (2008). *Against recognition*. Polity Press.
- Merrill, B., Finnegan, F., O'Neill, J. y Revers, S. (2020) 'When it comes to what employers are looking for, I don't think I'm it for a lot of them': class and capitals in, and after, higher education. *Studies in Higher Education*, 45(1), 163-175.

- Meuleman, A., Garrett, R., Wrench, A. y King, S. (2015). 'Some people might say I'm thriving but ...': Non-traditional students' experiences of university. *International Journal of Inclusive Education*, 19(5), 503-517.
- Monteiro, S. (2018). Estudar e trabalhar, barreira ou oportunidade? Estudo comparativo entre estudantes trabalhadores e estudantes não trabalhadores. En A. Fragoso y S.T. Valadas. (Ed.), *Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior* (pp. 251- 274). CINEP.
- Morley, L. (2001). Producing New Workers: Quality, equality and employability in higher education. *Quality in Higher Education*, 7(2), 131-138.
- Morrice, L. (2017). Cultural values, moral sentiments and the fashioning of gendered migrant identities, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 43(3), 400-417.
- Morrison A. (2014). 'I Think That's Bad': Lay Normativity and Perceived Barriers to Employment in Primary Teaching in the UK. *Sociology*, 49(4), 643-659.
- O'Neill, J., Merrill, B., Finnegan F. y Revers, S. (2018). Intersecção das desigualdades no ensino superior: teorização de classe e género através de uma perspectiva feminista e o olhar de Bourdieu. En A. Fragoso y S.T. Valadas. (Ed.), *Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior* (pp. 79-98). CINEP.
- O'Shea, S. (2016). Avoiding the manufacture of 'sameness': first-in-family students, cultural capital and the higher education environment. *Higher Education*, 72, 59-78.
- O'Shea, S., May, J., Stone, C. y Delahunty, J. (2014). Breaking the barriers: Supporting and engaging first-in-family learners and their families. 17th International FYHE Conference 2014. Brisbane, Australia: QUT Publications.
- Pollack, E. (2013, 3 de octubre). Why are there still so few women in science. *New York Times*. <https://www.nytimes.com/2013/10/06/magazine/why-are-there-still-so-few-women-in-science.html>
- Purcell, K., Wilton, N. y Elias, P. (2007). Hard lessons for life-long learners? Age and experience in the graduate labour market. *Higher Education Quarterly*, 61(1), 57-82.
- Reay, D., Crozier, G. y Clayton, J. (2009). 'Fitting in' or 'standing out': Working-class students in UK higher education. *British Educational Research Journal*, 32(1), 1-19.
- Sayer, A. (2011). *Why Things Matter to People: Social Science, Values and Ethical Life*. Cambridge University Press.

- Smetherham, C. (2004). First class women in the world of work: Employability & labour market orientations. Working Paper Series, 45, 1-63.
- Smit, R. (2012). Student voice in ‘the transition to university’ problem. Conference paper, presented at the ASSAF (Academy of Science of South Africa) Mind The Gap Forum, 1-6.
- Tholen G. y Brown, P. (2018). Higher education and the myths of graduate employability. En Waller, R., Ingram, N. y Ward, M. (2018). Higher Education and Social Inequalities. University Admissions, Experiences, and Outcomes. Routledge
- Valadas, S., Paulos L. y Revers, S. (2018). A transição de estudantes não-tradicionais para o mercado de trabalho: género, idade, experiência e insegurança. En A. Fragoso y S.T. Valadas. (Ed.), Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior (pp. 275- 296). CINEP.
- Waller, R., Ingram, N. y Ward, M. (2018). Higher Education and Social Inequalities. University Admissions, Experiences, and Outcomes. Routledge
- Yosso, T. J. (2005) Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth, *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69-91.

# Continuity and Discontinuity in Learning Careers

# Research on the Education and Learning of Adults

*Series Editors*

*(On behalf of the European Society for Research  
on the Education of Adults)*

Emilio Lucio-Villegas (*University of Seville, Spain*)  
Barbara Merrill (*University of Warwick, United Kingdom*)  
Marcella Milana (*Aarhus University, Denmark*)  
Henning Salling Olesen (*Roskilde University, Denmark*)

*Editorial Advisory Board*

Michal Bron Jr. (*Södertörn University College, Sweden*)  
Anja Heikkinen (*University of Tampere, Finland*)  
Françoise F. Laot (*University Paris-Descartes, France*)  
Linda Morrice (*University of Sussex, United Kingdom*)  
Joanna Ostrouch-Kamińska (*University of Warmia and Mazury, Poland*)  
Angela Pilch-Ortega (*Graz University, Austria*)  
Andreas Wallo (*Linköping University, Sweden*)  
Georgios Zarifis (*Aristotle University of Thessaloniki, Greece*)

VOLUME 6

The titles published in this series are listed at [brill.com/esra](http://brill.com/esra)

# Continuity and Discontinuity in Learning Careers

*Potentials for a Learning Space  
in a Changing World*

*Edited by*

Barbara Merrill, Andrea Galimberti, Adrianna Nizinska  
and José González-Monteagudo



BRILL  
SENSE

LEIDEN | BOSTON



This is an open access title distributed under the terms of the prevailing CC-BY-NC License at the time of publication, which permits any non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author(s) and source are credited.

All chapters in this book have undergone peer review.

The Library of Congress Cataloging-in-Publication Data is available online at <http://catalog.loc.gov>

ISSN 2542-9345

ISBN 978-90-04-37545-1 (paperback)

ISBN 978-90-04-37546-8 (hardback)

ISBN 978-90-04-37547-5 (e-book)

Copyright 2018 Koninklijke Brill NV, Leiden, The Netherlands.

Koninklijke Brill NV incorporates the imprints Brill, Brill Hes & De Graaf, Brill Nijhoff, Brill Rodopi, Brill Sense and Hotei Publishing.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, translated, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without prior written permission from the publisher.

Authorization to photocopy items for internal or personal use is granted by Koninklijke Brill NV provided that the appropriate fees are paid directly to The Copyright Clearance Center, 222 Rosewood Drive, Suite 910, Danvers, MA 01923, USA. Fees are subject to change.

This book is printed on acid-free paper and produced in a sustainable manner.

# CONTENTS

The European Society for Research on the Education of Adults (ESREA)	vii
Introduction <i>Barbara Merrill, Adrianna Nizinska, Andrea Galimberti and José González-Monteagudo</i>	ix
1. Learning Careers and Transformative Learning: Challenges of Learning and Work in Neoliberal Spaces <i>Ted Fleming</i>	1
<b>Part 1: Continuity and Discontinuity in Formal Education</b>	
2. Friendship, Discourse and Belonging in the Studio: The Experiences of ‘Non-Traditional’ Students in Design Higher Education <i>Samantha Broadhead</i>	17
3. English Language Book Club and Transformative Learning: Developing Critical Consciousness in the English Language Classroom in a UK Further Education (FE) College and in a South African Township <i>Ida Leal</i>	29
4. Participation and Persistence: An Analysis of Underserved Students at UOIT <i>Alyson E. King, Allyson Eamer and Nawal Ammar</i>	45
<b>Part 2: Continuity and Discontinuity in Social Institutions</b>	
5. Education Interrupted: Learning Careers of Adults Living with Mental Illness <i>Shanti Irene Fernando and Alyson E. King</i>	61
6. Inmates in Higher Education in Italy and Spain: Legal, Cultural and Technological Issues in a Complex Network of Continuity and Discontinuity <i>Giuseppe Pillera</i>	73
<b>Part 3: Continuity and Discontinuity around the Job Market</b>	
7. Continuity and Discontinuity around Academia: The “Find Your Doctor” Project as a Space for Researching and Facilitating Learning Careers <i>Andrea Galimberti and Eva Ratti</i>	91



## CONTENTS

8. Stimulating Empowerment and Supporting Access to Learning for Formally Low-Qualified Adults: Potentials of Work-Related Competency Assessment in Social Enterprises 107  
*Monika Kastner*
9. Policies for Equality and Employability: Consequences for Non-Traditional Students in Sweden 125  
*Camilla Thunborg and Agnieszka Bron*
10. Learning Careers of Non-Traditional Students on Employability Skills 133  
*María A. Tenorio-Rodríguez, Teresa Padilla-Carmona and José González-Monteagudo*
11. Literacy Practices in Adult Learning Biographies: Possibilities and Constraints 143  
*Ana Silva, Maria de Lourdes Dionísio and Juliana Cunha*
- Part 4: Continuity and Discontinuity in Professional Contexts**
12. Adults' Learning and Career Temporalities in the Analysis of Professionalisation and Professional Identity Construction 155  
*Pascal Roquet*
13. Ways of Learning of Adult Educators in Uncertain Professional Contexts 169  
*Catarina Paulos*
14. No More Superheroes ... Only Avatars? Survival Role Play in English Post Compulsory Education 181  
*Carol A. Thompson and Peter J. Wolstencroft*
- Conclusions 195  
*Andrea Galimberti, Barbara Merrill, Adrianna Nizinska and Jose González-Monteagudo*

## 10. LEARNING CAREERS OF NON-TRADITIONAL STUDENTS ON EMPLOYABILITY SKILLS

### INTRODUCTION

The employability of graduates is a key aim of the Bologna process. Although university graduates are more likely to find a job than non-graduates, the current economic crisis has had an effect on the employability situation of graduates in Spain (Edvardsson et al., 2010; Tholen, 2012). Research indicates that non-traditional students have specific difficulties in achieving a smooth transition into the labour market (Brown & Hesketh, 2004). University graduates often face a lack of concordance between their university degrees and the demands of the labour market. This problem is exacerbated for non-traditional students who generally need more time than “traditional” students to find highly qualified jobs (Purcell, Wilton, & Elias, 2007). Furthermore, they are more likely to come across jobs which are below their qualification level and that are, therefore, less interesting and have lower salaries. There is also a mismatch between the graduates’ competences and employers’ expectations or needs.

This study takes place within the EMPLOY project: a European research project in which six universities are taking part with the aim of improving the employability of non-traditional university students and graduates (youths and adults) in order to foster a smoother transition into the labour market.

Research has, until now, been about the general topics of accessing the job market, and the experiences of non-traditional students who move from university to the labour market have been mostly ignored. This is why it is essential to gather opinions, experiences and perceptions of non-traditional students which take into account their points of view and subjective perspectives. To do so, we present the process and results of a qualitative analysis developed from biographical interviews with non-traditional students. This enables us to acquire new knowledge and perspectives concerning the employability of these students, as well as identifying if higher education institutions are responding to these students needs and endowing them with the competences necessary to carry out a successful transition to a qualified graduate level job.

NON-TRADITIONAL LEARNERS IN UNIVERSITY  
AND THEIR EMPLOYABILITY

The changes in the general state of the economy and the job market are the most significant determinants of work opportunities. A person's employment perspectives are, however, influenced by many factors. This means that not all graduates have similar job opportunities despite having received the same education. These factors include the mode of study (full time or part time), location and mobility, graduates who have previous work experience, as well as their age, gender, race and social class (Harvey, 2001). Regarding the latter series of factors, the discriminatory practices which these graduates could face in the job market are often overlooked in discussions about employability (Morley, 2001).

There are no statistics which shed light on the employability of non-traditional graduate students. All the studies point to the process of integration into the labour market being more satisfactory and successful for university graduates in comparison to the rest of the population. Both, if we speak about work participation and the probability of unemployment, work stability or salary incomes, people with a university degree benefit from better conditions.

However, some of the characteristics linked to non-traditional students (disability, mature age, ethnic origin, low socio-economic capital, etc.) could aggravate the situation of this group with respect to their employability. The level of employability of those with new degrees is going to be determined by various factors related to both the economic situation and some personal and social determining factors. It is therefore necessary to investigate what the starting point is in Spain in terms of the statistics and policies of employability for university graduates and to what extent these statistics and strategic lines consider the differential aspects which characterise the population of non-traditional students and graduates.

The research carried out in Spain by Pastor and Peraita (2014) with data from 2007 to 2013 shows that employment prospects have been destroyed for people at all educational levels (including short university cycles), with the exception of graduates, where there has even been a certain growth. Nonetheless, in the samples of these studies the set of characteristics which can affect the probability of having a job (gender, age, nationality, level of studies, the branch of these studies and even the region of residence) are controlled. This is why we lack information precisely concerning if these work benefits can affect non-traditional graduates to the same extent or not.

Another report about the employability of university graduates in Spain comes from the Ministry of Education, Culture and Sport (2015). It compiles statistics about the work integration of university students based on the rate of registration for Social Security<sup>1</sup> for the cohort of graduates for the academic year 2009–2010, for which information is facilitated from 2011 (one year after the students finished their studies), 2012, 2013 and 2014. Working on Social Security registration we can obtain certain

information about the quality of the employment (if it is permanent, temporary, full-time and in keeping with their educational level) of the university students.

The first data which we have is that employment increases with the passing of time. Of the university graduates of the 2009–2010 course, 43.4% (42.9% of the women; 44.3% of the men) are registered for Social Security one year after finishing their studies, 55.6% are registered two years after, 58.6% three years later and 64.4% four years after (64.1% of women; 64.9% of men).

These results vary according to the age section (see Table 1). Those who got their degrees when they were younger (under 30 years old) have registration rates lower in the first year than those who are over 31. Yet this data could be due to the fact that in the higher age sections it is frequent for students to already be in the job market before finishing their studies. This is why it is necessary to add that as time passes the graduates who finished their studies when they were between 25 and 40 years old are those who attain higher registration rates, while those who finished them when they were over 40 are delayed, their registration rate hardly varying with respect to those who have recently graduated.

*Table 1. Social security registration rates in the first and fourth year after graduation according to age group (MECD, 2015)*

	2011 (first year after graduation)	2014 (fourth year after graduation)
Total	43.4%	64.4%
Less than 25 years old	33.1%	63.8%
25–30 years old	48.6%	64.9%
31–40 years old	63.1%	66.6%
Over 40 years old	61.4%	61.3%

In addition to this, the transition from university to the labour market is an area explored in several Spanish publications. Calvo and Fernández (2013) studied the programmes of “first young employment” and Alonso (2010) focused on different career patterns, creating several typologies about the ways of navigating from higher education to work. Some studies researched on factors that hinder and enhance good working itineraries (ANECA, 2009; Pastor & Peraita, 2014).

Nevertheless, we lack research which goes thoroughly into the competences of employability and transitions to the job market of non-traditional university graduates. The viewpoint which underlies this absence of a specific focus is that once in higher education there is equality among students, irrespective of their social or family background (Monteagudo & Ballesteros, 2011). Consequently, we also expect that the university degree will itself eliminate the disadvantageous background which some students have.

## AIMS

The capacity of universities to provide their students and graduates with employability cannot be precisely evaluated by using uniquely “objective” indicators, such as job and salary perspectives. This data needs to be supplemented by information which sheds light more directly on the graduates’ capacities. That is to say, on their competences, paying special attention to non-traditional students.

Our study aims to contribute to improving this situation by increasing the information available concerning the employability of non-traditional students. To do so, we draw on their experiences. These are our research aims:

- To analyse the university education received concerning employability.
- To understand employability from the perspective of non-traditional students.
- To identify the factors which foster or hinder the employability of non-traditional students.

## METHOD

The methodological options emerge from our main aim: to understand the employability of non-traditional students. To do this we have followed a qualitative approach in order to analyse these students’ perspective of employability. We identify their relation with university education and the factors which foster or hinder it. We have opted to carry out biographical interviews in which the narrator and researcher have gone deeply into those aspects which are deemed necessary. In this context, the biographical interview is the key axis for the information gathering process.

We have centred on working with a few subjects (seven) whose series of specific characteristics can provide us with a view of the problem which is broad and selected enough. The choosing of the participants was carried out based on a series of criteria which we established as relevant for our study: to be in the last year of the degree course at the University of Seville and to correspond to one or more characteristics of the typical non-traditional profile.

We have managed to represent diverse profiles. We had three women and four men, each from a different knowledge area (Arts and Humanities, Sciences, Health Sciences, Engineering, Architecture, Social Sciences and Law) – except from the latter, as we had an easier access to these students in the other fields. After gathering the data through biographical interviews, we carried out an analysis of their content. During this process we have kept the aims and questions with which we began the research very much in mind. Given the characteristics of the questions, it seemed appropriate to undertake a qualitative analysis of the content of the answers based on the identifying of categories. Hence, after an independent reading of the interviews, the different category sets were extracted. These sets fall into three dimensions: a valuation of the university education, the factors which influence job placement and conceptions of employability.

## RESULTS

Now we present the results of the analysis carried out about the three previously-formulated dimensions: a valuation of university education, the factors which influence job placement and conceptions concerning employability.

*Valuation of University Education*

First and foremost, the students perceive that the contents of the study plans are not proportionate with the time allocated. Furthermore, they highlight the lack of transversal subjects which deviate from the specific competences of the degree and study in greater depth other generic competences, mainly concerning emotional and social skills.

The competences are in social skills. Because today's world does not require a degree, although it seems to do so, it demands an interest in doing things, in progressing. (Boti)

Well, I think what most needs to be improved in the healthcare degree is the human aspect, humanistic, I don't know what's the exact term (...) I've missed this a lot, them teaching you to empathise and to deal with people and to deal with them well, a bit of psychology or I don't know what it could be, but I miss it. (Botico)

Regarding the subjects, there is an almost unanimous wish to broaden the practical contents and set up a stronger relation with the theoretical contents.

There's too much theory without practice so they don't combine, it's like nothing. (Gracia)

What's bad about the engineering degree is it's all theoretical, you don't do anything practical there, nothing, what you do in practice is to hang out. (...) I think it should be more centred on practice, I think that is important. (José Antonio)

A general approval is given to incorporating internships into the study plans, even for those students who belong to degrees in which this is not obligatory or not included in their study plans.

In the biology degree we don't have internships, I think having them would be positive because it helps you to work in other areas, not only in the university and you get more involved I think. (Bio)

We however find some complaints referring to the mismatch between the tasks carried out in internships and the reality of work, others which describe how those students doing internships are abused by employers and others concerning their time programming and the content of the previous workshops.

There's an important shortfall in the subject of internships. Firms normally use pedagogues to do other duties which are not really what a pedagogue should do. (...) The faculty's internships ought to be the reality of what you're going to come across after or of what you're supposedly going to come across after and it's not like that. (Boti)

There are some who take advantage of the students, some or most. In the interview they told me: "we're going to train you" (...) and they also said this to some colleagues who they interviewed but it was a sham. (José Antonio)

The students went against their traditional profile of the methodology based on data transmission and theoretical contents. Alternatives are proposed to foster significant learning, such as carrying out debates, presentations, group work and a greater participation in class. Also, to favour the crossover to the job market a greater relation between the university and employers was proposed, including the latter in the classrooms.

Only one teacher took us to a pharmacist, to an inspector of chemists at a national level and another at a regional level, people who had devoted themselves to orthopaedics, people who had set up a herbalist's shop but who had a pharmacist's degree. (Botico)

With the group discussions we rebutted the teacher-student idea a bit, that hierarchy which is at times adverse to education. (Alejandro)

We did few presentations, little group work (...), so I think there should be a lot more for the students to come out of their shells. (Gracia)

It also helps to work in a group because really when you leave here, in the world of work you're going to have to work with all kinds of people, you're going to have to fit in with all kinds of people. (Bio)

### *Conceptions about Employability*

The conceptions about employability vary among the students belonging to the field of pure sciences and health sciences, and those of social sciences and humanities. The former stress the specific competences which are characteristic of the degree and having skills to profit from, and to produce in the least time possible.

I think you have to have something that is a bit different that the firm needs (...) for example, if you have to model in 3D you need computer programme knowledge like Catia V5. (José Antonio)

A person who develops their mind to do things more easily is sure to suit my firm more than another person (...). If a job can be done in five ways you must know how to develop it in the easiest way. (José Antonio)

However, the students who belong to the field of social sciences and humanities highlight the generic competences referring to personal attributes. They specify emotional, social and communication skills, having a vocation and proactive attitude, as well as the ability to be self-taught and self-sufficient when acquiring education. Regardless of the degree, they all valued competences in languages and having experiences of mobility.

Languages are obviously essential, whether we like it or not, it's like that and it's going to be like that. If you don't have a second language you're going to be almost illiterate because the world is increasingly more globalised and it's going to be like that (...). For example, of course, experiences of mobility, that is how it has to be. (Boti)

### *Factors Which Influence Employability*

One of the most influential job-seeking factors is to have work experience. Having it becomes a facilitating factor (an advantage for mature students) and not having it is a hindrance. Also, most of the interviewees coincide in stating that not having contacts which facilitate employability becomes a barrier.

I don't have many contacts, often it's much easier to find a job through a contact with someone who gives you an opportunity. (Alejandro)

Something which makes looking for a job difficult ... perhaps it's not what it's about but pulling strings (...) what I don't understand is there being five candidates and one, who's somebody's niece, well they choose her even though the other four have twenty times more knowledge about the job than her. (José Antonio)

Not having a variety of degrees, knowledge of languages or experience abroad is added to the list of factors which hinder employability. This situation is made worse by not having the economic resources to overcome them. It is specified that the university where you are from can also become a barrier if a comparison is made with students belonging to other, more prestigious universities.

For some of those interviewed, having a "non-traditional" profile is considered to be an additional problem. Examples are immigrants, those who have a low socio-economic level, being a woman and mature students; although the latter do, nevertheless, have the advantage of their greater resources for self-employment.

Because of being an immigrant there will be certain things, certain stereotypes that in some way you go to a firm and they say: "oh, those no", but I think that the work you do speaks for itself. (Gracia)

Sadly the weak point is age. I don't know why, don't ask me why but it's age, I don't understand it. (Boti)



I know that out there I'm a person who's at risk of exclusion (...) because I'm a woman, I'm over forty-five and I'm middle class, though I'm educated the social class still counts. (Justa)

To overcome the subject of age the easiest thing is to make up your own story. Self-employment because it's easier for me than for youngsters, I've more resources for that, I've more friends, I know more people, and other ways. (Boti)

As external factors, they point out our country's current crisis; not only the economic crisis but also certain policies and few career opportunities, especially in the field of humanities. Work conditions, particularly those with respect to schedules, can become a problem because of having to reconcile them with another job, with education or with the family. Family support is vital when making the move into the labour market.

There are people who don't care about working in the afternoon or in the morning and others who do, but the fact of going one week in the afternoon, one week in the morning of course complicates you being able to enrich yourself or being able to continue developing something else in parallel. (Alejandro)

Yes, I've got a family environment which I'm getting support from (...). I'm here thanks to them, when I've been desperate they've given me encouragement. (Justa)

In Spain for philosophy (...) it seems we only want to fabricate teachers who're going to fabricate future teachers continuing a cycle, I don't know where it's going to end up (...). Nor, for better or for worse, is the panorama very good for these fields in Spain. (Alejandro)

## CONCLUSIONS

Yorke (2006) differentiates two approaches to employability: one centred on employment boosted by those factors which enable people to move into, make progress in or stay in employment; and another whose focus is on competences and skills which higher education students acquire during their studies. To understand employability from the students' perspective, we can conclude that all the students interviewed have a concept of employability based on competences and not on employment.

The competences of employability which the participants highlight vary according to the field of knowledge to which they belong. Some students who are doing a degree in pure science or health sciences underscore specific competences (Teichler, 2011), namely those related with particular professions. However, the students who belong to the field of social sciences and humanities emphasise generic competences (communication, emotional and social skills, teamwork, etc.).

In line with the contributions of Harvey (2001), in our study we have noted factors which influence a person's employability: previous experience (which is an

advantage to have and a hindrance to not have), his/her age, gender, race and social class. That is to say, the profile of a “non-traditional” student is also considered as a barrier given that, as Purcell, Wilton & Elias, 2007 pointed out, they need more time to find jobs than “traditional” students. Only the possibility of self-employment is noted as a factor in their favour.

It has also been demonstrated that, as Bermejo (2011) indicated, these kinds of students have trouble combining their studies with work or with other family responsibilities. This is the reason why they come across limitations of availability in their work schedules and conditions. Not having economic resources to broaden their education, gaining in knowledge of languages or having experiences of mobility are added to this list of obstacles, as well as not having the contacts which facilitate the transition into work.

As Monteagudo and Ballesteros (2011) noted, it is sometimes assumed that after having begun higher education there is equality among students, irrespective of their social or family backgrounds. Yet we have found out in this study that there are other factors which are overlooked by higher education policies and institutions.

#### NOTE

- <sup>1</sup> The Social Security registration is measured with a fixed date of March 23rd. of the calendar years following the conclusion of university studies.

#### REFERENCES

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2009). *Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en Españ. Factores de facilitación y de obstaculización*. Madrid: ANECA.
- Alonso, M. A. (2010). Evaluación del potencial de inserción laboral y patrones de carrera. *Revista de Educación*, 351, 409–434.
- Ballesteros, M. A., & Monteagudo, J. (2011, April). *Social and cultural dimensions of higher education as context to understand non-traditional students*. Paper presented at RANLHE Conference on Access and Retention: Experiences of non-traditional learners in Higher Education, Seville, Spain. Retrieved from [http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/www-ranlhe/files/Monteagudo\\_Ballesteros.pdf](http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/www-ranlhe/files/Monteagudo_Ballesteros.pdf)
- Bermejo, L. (2011). *Aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Madrid: IMSERSO.
- Brown, P., & Hesketh, A. (2004). *The mismanagement of talent: Employability and jobs in the knowledge economy*. Oxford: Oxford University Press.
- Calvo, F. J., & Fernández, M. F. (2013). El contrato de ‘primer empleo joven’. In M. F. Fernández & F. J. Calvo (Eds.), *La estrategia de emprendimiento y empleo joven en la ley 11/2013: desempleo, empleo y ocupación juvenil*. Albacete: Editorial Bomarzo.
- Edvardsoon, B., Gerbauer, H., & Bjurko, M. (2010). The impact of service orientation in corporate culture on business performance in manufacturing companies. *Journal of Service Management*, 21(2), 237–259.
- Harvey, L. (2001). Defining and measuring employability. *Quality in Higher Education*, 7(2), 97–109.
- Ministry for Education, Culture and Sport. (2015). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2014–2015*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD. Retrieved from <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras/Datos-y-Cifras-del-SUE-Curso-2014-2015.pdf>
- Morley, L. (2001). Producing new workers: Quality, equality and employability in higher education. *Quality in Higher Education*, 7(2), 131–138.

M. A. TENORIO-RODRÍGUEZ ET AL.

- Pastor, J. M., & Peraita, C. (2014). La inserción laboral de los universitarios españoles. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(1), 252–266.
- Purcell, K., Wilton, N., & Elias, P. (2007). Hard lessons for life-long learners? Age and experience in the graduate labour market. *Higher Education Quarterly*, 61(1), 57–82.
- Teichler, U. (2011). International dimensions of higher education and graduate employment. In J. Allen & R. van der Velden (Eds.), *The flexible professional in the knowledge society: New challenges for higher education*. Dordrecht: Springer.
- Tholen, G. (2012). Graduate employability and educational context: A comparison between Great Britain and the Netherlands. *British Educational Research Journal*, 40(1), 1–17.
- Yorke, M. (2006). *Employability in higher education: What it is-what it is not learning and employability*. York: Higher Education Academy.

*María A. Tenorio-Rodríguez*  
*University of Seville*  
*Spain*

*Teresa Padilla-Carmona*  
*University of Seville*  
*Spain*

*José González-Monteagudo*  
*University of Seville*  
*Spain*



**Revista de Investigación Educativa**

**web:** [www.um.es/rie/](http://www.um.es/rie/)

**email:** [rie@um.es](mailto:rie@um.es)

**ISSN** 0212-4068 - **ISSNe** 1989-9106

**D. José Carlos Sánchez Prieto, Secretario de Gestión del Comité Editorial de la Revista de Investigación Educativa, publicada por la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)**

### **CERTIFICA**

Que el artículo titulado *Entre la adaptación y la equidad. Acceso al mercado laboral para estudiantes y graduados no tradicionales*, con número 473771, elaborado por María Tenorio-Rodríguez, Teresa Padilla-Carmona y José González-Monteaudo ha sido evaluado favorablemente y se encuentra a la espera de ser publicado en uno de los próximos números de la Revista de Investigación Educativa (<http://revistas.um.es/rie/>).

Y para que conste, firmo la presente en Salamanca a 22 de marzo de 2022.

Secretario de Gestión  
*Revista de Investigación Educativa*

**Revista de Investigación Educativa**

Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación  
Facultad de Educación – Universidad de Salamanca  
37008 Salamanca (Salamanca)

